ICCI - EPOK 2023

XI. ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

"GÜNCEL GELİŞMELER DOĞRULTUSUNDA EĞİTİM PROGRAMLARI: HERKES İÇİN EĞİTİM"

11TH INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM & INSTRUCTION

"CURRICULA IN LINE WITH CURRENT DEVELOPMENTS: EDUCATION FOR ALL"

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

ABSTRACTS BOOK

AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY

OCTOBER 26-28, 2023

XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi
"Güncel Gelişmeler Doğrultusunda Eğitim Programları: Herkes İçin Eğitim"

11th International Congress On Curriculum & Instruction
"Curricula In Line With Current Developments: Education For All"

Bildiri Özetleri Kitabı / Abstracts Book

E-ISBN: 978-605-70428-8-0

EPÖDER Yayınları /EPÖDER Publications

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği /Turkish Association of Curriculum and Instruction

https://epo-der.org/

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Yayına Hazırlayanlar / Editors

Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ

Doç. Dr. Beste DİNÇER

Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

Dr. Öğr. Üyesi Betül ALTAY ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ KOCAKUŞAK

Dr. Muhammed EKEN

Kapak Tasarım: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Adres: Hatay Sk. Tülta Han 6/12 Kocatepe Mah. Çankaya 06420 Ankara /Türkiye

e-posta: icci-epok11@adu.edu.tr

Web: https://etkinlik.adu.edu.tr/icci-epok11/default.asp

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce bildiri özetlerinde belirtilen görüşlerden ve yer verilen ifadelerden bildiri yazarları sorumludur.

KURULLAR

Onursal Başkanlar/ Honorary Chairs

Prof. Dr. Bülent Kent (Rektör, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Özcan Demirel (Kurucu Başkan, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği)

Kongre Eş-Başkanları/ Congress Co-Chairs

Prof. Dr. Nuri Karasakaloğlu (Dekan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Cem Babadoğan (Yönetim Kurulu Başkanı, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği)

Kongre Düzenleme Kurulu Eş-Başkanları/ Organizing Committee Co-Chairmanship

Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi) - Chair
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, EPÖDER) - Co-chair

Kongre Düzenleme Kurulu/ Organizing Committee

Prof. Dr. Ruken Akar Vural (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Berna Aslan (EPÖDER)
Doç. Dr. Ayşe Elitok Kesici (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Beste Dinçer (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan (EPÖDER)
Doç. Dr. Serdar Çiftci (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Esed Yağcı (EPÖDER)
Doç. Dr. Tolga Erdoğan (EPÖDER)
Dr. Öğr. Üyesi Taner Arabacıoğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Çengel Schoville (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Betül Altay Öztürk (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nurtaç Üstündağ Kocakuşak (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Altın (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Serap Tüfekçi Aslım (EPÖDER)
Dr. Muhammed Eken (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Bilim Kurulu/ Scientific Committee

Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Adil Türkoğlu (Emekli), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Ok (Emekli), Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Akeel Almarai, Università per Stranieri di Siena

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov, Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg University

Prof. Dr. Amirova Amina Slyamkhanovna, Abai Kazakh National Pedagogical University

Prof. Dr. Alper Başbay, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Altay Eren, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Aytunga Oğuz, Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet Oral, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Berit Karseth, University of Oslo

Prof. Dr. Berna Aslan, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Catherine K. K. Chan, University of Hong Kong

Prof. Dr. Cecilia-Mercado, Saint Louis University

Prof. Dr. Cennet Engin Demir, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Çavuş Şahin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Çetin Semerci, Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru Öztürk Akar, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Eero Ropo (Emeritus), University of Tampere

Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Bıkmaz, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Feyza Doyran, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. George Grigore, University of Bucharest

Prof. Dr. Gülgün Alpan, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcü Erdamar, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hanife Akar, Middle East Technical Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Özkan, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Güvenç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hünkar Korkmaz, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İlke Evin Gencel, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet Görgen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Oğuz Er, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Kalipa Atemova, L. N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Kristi Klette, University of Oslo
Prof. Dr. Lamia Hammad, Yarmouk University
Prof. Dr. Lin Goodwin (Emekli), Columbia University
Prof. Dr. Lynn Davies, University of Birmingham
Prof. Dr. Kıymet Selvi (Emekli), Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Makbule Başbay, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Michael Apple, University of Wisconsin
Prof. Dr. Michael Osborne, Üniversitesi of Glasgow
Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Muhittin Çalışkan, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kasım Kıroğlu, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Aykaç, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe Işık Tertemiz, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nevin Saylan (Emekli), Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Nilay Bümen, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Akınoğlu, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Beyhan, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Özcan Demirel, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Sağ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ronald Sultana, University of Malta

Prof. Dr. Raşit Özen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ruken Akar Vural, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Semra Güven, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Senar Alkın Şahin, Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Susan Drake, Canada Brock University

Prof. Dr. Todd Alan Price, National Louis University

Prof. Dr. Wee Tiong Seah, University of Melbourne

Prof. Dr. Ursula Hoadley, University of Cape Town

Prof. Dr. Yelkin Diker Çoşkun, Yeditepe Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Gürcan Ültanır (Emekli)

Prof. Dr. Zhumabayeva Asia Eleupanovna, Abai Kazakh National Pedagogical University

Hakem Kurulu/ List of Reviewers

Öğr. Gör. Dr. Abdulkadir Durmuş, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Kurnaz, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Emekli)

Doç. Dr. Akan Yazgan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Ali Yakar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Alper Yetkiner, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Anil Kandemir, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Asuman Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Arş. Gör. Aybüke Durmuş, Ted Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ayşe Akçatepe, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Elitok Kesici, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Aytunga Oğuz, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Bengisu Koyuncu, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Berna Aslan, Ankara Üniversitesi

Dr. Berrak Aytaçlı, Millî Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Beste Dinçer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Betül Altay Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Bilge Aslan Altan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Buket Turhan Türkkan, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Ege Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Canay Aktaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Ceren Ozge, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ceyhun Ozan, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Çiğdem Suzan Çardak, Anadolu Üniversitesi

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

Arş. Gör. Dr. Duygu İleritürk, Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Dürdane Tor, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Ece Koçer, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Elif İlhan, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Erdem Aksoy, Ted Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üy. Erhan Yokuş, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Esma Genç, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Fazilet Karakuş, Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Fevzi Dursun, Tokat Üniversitesi

Prof. Dr. Feyza Doyran, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Arş. Gör. Gonca Çınar Bent, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi

Gülbahar Yılmaz, TED

Öğrt. Gör. Dr. Gülçin Gülmez, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Güler Göçen Kabaran, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün Bangir Alpan, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gülnur Aydın, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üy. Gülnur Özbek, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcü Erdamar, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hale Sucuoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Tuncel, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. İlke Evin Gencel, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet Görgen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Kamil Kırkıç, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi, M. Emir Rüzgar, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Altın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç.Dr. Mehmet Başaran, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi, Meltem Çengel-Schoville, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi, Menekşe Eskici, Kırklareli Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Meryem Hamsi Imrol, Ankara Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Metin Kartal, Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi, Muhammed Akıncı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Muhammed Eken, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Şenel, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mükerrem Akbulut-Taş, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Nermin Karabacak, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Ozturk, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nevriye Yazçayır, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal Yurtseven, Bahçeşehir Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Nilay Çelik Ercoşkun, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurtaç Üstündağ Kocakuşak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Oktay Aksoy, Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Özden Demir, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür Ulubey, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Pınar Kızılhan, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Kahramanoglu, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Kıncal, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ruken Vural, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Sanem Tabak, Ordu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Sedat Altıntaş, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Semra Tican Başaran, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Serap Tüfekçi Aslım, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan Aslan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan Keleşoğlu, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Sibel Güzel Yüce, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Sibel İnci, Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Suna Çöğmen, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Alpaslan Sulak, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Şaban Berk, Marmara Üniversitesi

Bilim Uzm. Tacettin Açıkgöz

Dr. Öğr. Üyesi, Taner Arabacıoğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Tolga Erdoğan, TED Üniversitesi

Doç. Dr. Tuba Gökmenoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Veli Batdı, Gaziantep Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Yasemin Karsantık, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Yavuz Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi, Zeliha Zühal Güven, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel, Pamukkale Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

ID 2- Kişisel Sosyal Sağlık Ekonomik "PSHE" Eğitimi.....
Mustafa Şenel..... *1*

ID 11-Öğretmenlerin Mesleki Genel Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
……
Gizem Ak Kocaman, Memet Karakuş……*5*

ID 12-Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Sınıflarda Düşünme Öğretimi Önündeki Engeller.....
Nesrin Öztürk..... *11*

ID 14-Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik İhtiyaç Analizi: Öğretmen Eğitimi Programı için Çıkarımlar .....
Aybüke Durmuş, Ayşegül Çetin, Cennet Engin..... *15*

ID16- Ortaöğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Dijital Öğretim Becerileri (UZEDÖB)'ne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....
Ercan Gürültü, Seyfi Kenan, Seval Eminoğlu Küçüktepe..... *21*

ID 19-Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Süreçleri
Aslı Erol, Kerim Gündoğdu *26*

ID 20-Akıl ve Zeka Oyunlarının Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alan Gelişimlerine Katkıları.....
Aslı Erol, Asuman Seda Saracaloğlu, Beste Dinçer..... *32*

ID 21-Öğrenci Gözüyle Eğitimde Kalite Güvence Sistemini Yeniden Tasarlamak .....
Hüseyin Şimşek, Dildar Özaslan..... *35*

ID 22-Performans Analizinin Basketbolda Uygulanması: Biyo-Motorik Özelliklerin ve Serbest Atış Becerilerinin Geliştirilmesi .....
Ali Yakar *39*

ID 23-"Teknolightmath": Matematik Öğretiminde Yeni Bir Soluk .....
Huriye Ceren Sarıçay, Ali Yakar *43*

ID 24-Türkiye'de Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi .....
Serpil Deniz, Birsen Bağçeci..... *47*

ID 25-Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğine Yönelik Kişisel Pozisyon Listesi'nin Geliştirilmesi.....
Selen Beyazbal, Çavuş Şahin *53*

ID 26-Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojileri ile Öğretim Programlarına Bağlılıkları Arasındaki İlişki.....
Çağla Okay, Özgür Ulubey..... *59*

ID 27-Deprem Gerçeği ve Eğitimimiz Üzerine .....
Hasan Şeker *65*

ID 28-Çözme Uygulamalarının Problem Çözme Başarısına ve Tutumuna Etkisi.....
Seçil Altun Yaşar, Zeki Arsal *69*

ID 29-Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....
Serkan Aslan *73*

ID 32- Dijital Öyküleme Çalışmalarının Öğretmen Adaylarının Dijital Yazmaya İlişkin Tutumlarına Etkisi.....
Ahmet Altuğ, Fatma Kırmızı *77*

ID 33-Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi .....
Mehmet Emin Aktaş, Fatma Kırmızı *83*

ID 34-Piktes Kapsamında Uygulanan Programın Hammond Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi.....
Erdoğan Köse, Harun Şahin, Cemile Balık, Nilgün Azeken, Muhammed Ali Özkan *85*

ID 35-Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde 21. Yy. Becerileri ve Dijital Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....
Serhat Süral, Demet Duman, Nihal Çetin *91*

ID 36-Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin Geliştirilmesi .....
Yafes Can, Meral Güven 96

ID 37-İngilizce Yazma Becerileri için Öğretmen Destekli Yapay Zekâ Kullanımı, "Write and Improve .....
Yafes Can 100

ID 38-Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sonrası Yıllık Planları Hazırlarken Öğrenme Kayıplarını Engellemek İçin Aldığı Tedbirler .....
Seval Eminoğlu Küçüktepe, Coşkun Küçüktepe , Gülden Günaydın *104*

ID 39-İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin 2018 Yılında Güncellenen 7. Sınıf Matematik Ders Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....
Derya Uyar, Koray Kasapoğlu *110*

ID 40-Hava Aracı Bakım Alanı Yükseköğretim Programlarında Kalite Ve Akreditasyon: Shy-147 Tanınan Okul Statüsü .....
Murat Kılıç, Gürcü Erdamar *115*

ID 41-Türkiye'de Akademisyenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....
Aybüke Durmuş, Erdem Aksoy……123

ID 42-Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi ve Öğretime Yansımaları .....
Mehtap Ünal-Çalışkan, Nevriye Yazçayır..... *127*

ID 43-Hadi Bir Oyun Oynayalım.....
Alime Duran..... *133*

ID 44-UNHCR Ve MEB İşbirliğinde Açılan Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerin Ve Kurs Öğreticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi.....……..
Samer Alzir, Bilge Çam Aktaş.....…….*137*

ID 46-Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Olumsuz Motivasyon, Tutum ve Metaforlarının Nedenlerinin İncelenmesi .....

Hilal Baltacı, Sibel Cengizhan *141*

ID 47-Yetkinlik Temelli Eğitim Yaklaşımıyla Tasarlanan Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programına İlişkin Uzman Görüşleri .....
Tacettin Açıkgöz, Mustafa Cem Babadoğan *147*

ID 48-"Ortaokullarda Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nın Kullanımına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri .....
Zafer Atay, Hilal Aktamış *152*

ID 50-Deneyimli İngilizce Öğretmenleri Küresel Salgın Döneminde Öğretim Programı Kaynaklarını Nasıl Kullandılar? .....
Güniz Çalışkan Kılıç, Nilay T. Bümen *156*

ID 51- Fen Bilimleri ve Matematik Dersi Öğretim Programlarının Disiplinlerarası Bağlamda İncelenmesi: Fen Bilimleri-Matematik Entegrasyonu .....
Ayşe Gül Özbilen, Pelin Üredi……*162.*

ID 52-Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Bilimsel Sorgulamanın Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....
İlknur Gültekin, Serkan Aslan……*168*

ID 53-Fen Bilimleri Dersinde "Okuduğunu Anlama" Becerisi Odaklı Program Tasarımı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme.....
Dilek Güven Hastürk, Banu Yücel Toy……..*174*

ID 54-Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık, Kültürlerarası Duyarlılık ve Epistemolojik İnançları Arasındaki Yordamsal İlişki .....
Özden Demir, İbrahim Tuncel, Zeynep Ayvaz Tuncel *178*

ID 56-Yaşam Boyu Öğrenmede Film: Öğretmen Adaylarının '3 Idiots' Filmini Değerlendirmesi
Enes Demirel, Sadık Yüksel Sıvacı *182*

ID 57-Amacı Öğrencileri Hayata Hazırlamak Olan Ülke: Finlandiya.....
Ülkü Şule Aslıhak *186*

ID 58-Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri, Öğretim Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki .....
Ece Ergürtuna, Mustafa Cem Babadoğan *190*

ID 59-Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....
Melih Demir, Ayşe Elitok Kesici *196*

ID 60-1998-2018 Yılları Arasındaki Biyoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılması .....
Ali Derya Atik..... *200*

ID 62-Türkiye Program Değerlendirme Standartları Çerçevesinde Bir Meta Değerlendirme Çalışması.....
Fatma Sarıkayış, Şaban Berk..... *206*

ID 63-Öğretmen Adaylarının Tasarım Odaklı Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma.....
Kevser Özaydınlık Baykara..... .216

ID 64-Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi .....
Leyla Akın, Kerim Karabacak..... *222*

ID 65-Okul Öncesi Özel Eğitim Programı Kazanımlarına Uygun Müzik Etkinlikleri Planlama
Ferda Öztürk Kömleksiz, Gül Kahveci..... *224*

ID 66-Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Konusunun UbD ile Tasarımının Etkililiğinin İncelenmesi.....
Yasemin Çim, Sertel Altun *228*

ID 67-Öğretmenlik Mesleği ve Atama Sisteminin Eleştirel Pedagoji Bağlamında Değerlendirilmesi.....
Asuman Seda Saracaloğlu, Anıl Kadir Eranıl *232*

ID 68-Mesleki Eğitimin Toplumsal Eşitsizlik Bağlamında Değerlendirilmesi .....
Candaş Saracaloğlu, Gülşen Demir *235*

ID 69-Lise Öğrencilerinde Matematik Motivasyonun Matematik Başarısına Etkisi Üzerinde Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Aracılık Rolü .....
İpek Gündüz Çetin, Asuman Seda Saracaloğlu..... *241*

ID 70-Evaluation of Students' Scientific Communication Skills in Science Lessons: A Rubric Development Study.....
Selvinaz Güney, Burak Feyzioğlu *247*

ID 71-Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık ile Öğrenme Sorumluluğu İlişkisinin İncelenmesi .....
Ecem Ayça Arıyürek, Nihal Yurtseven *251*

ID 73-Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covıd-19) Sırasında ve Sonrasında Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Görüşleri .....
Gülçin Kurusakız, Burak Feyzioğlu *257*

ID 74-Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerileri ve Dijital Hikayelerle Entegre Edilen Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Geliştirilmesi.....
Çiğdem Şahin Taşkın, Çavuş Şahin, İlke Evin Gencel, Miltos Sakellariou, Angeliki Sakellariou, Magdalena Zadworna, Karolina Kossakowska, Arleta Suwalska, Adelinda Candeias, Adriana Simões Félix, Anisoara Dumıtrache, Dana Manolache..... *261*

ID 75-Anlamaya Dayalı Tasarım Yoluyla Özel Yetenekli Öğrencilere Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Kazandırılması .....
Zühal Ulusoy, Sertel Altun..... *267*

ID 77-Birinci Sınıflar Uyum Dönemi Geliştirme Programı..... .
Halil Gülmüş..... *271*

ID 78-Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Son Beş Yılda Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi.....
Mustafa Çelebi, Hatice Ferhan Odabaşı, Erdi Tangut..... *275*

ID 79-Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .
Mustafa Çelebi, Yusuf Levent Şahin, Erdi Tangut *279*

ID 80-Ailelerin Eğitim Süreçlerine Katılımları Üzerine Bir İnceleme .....

Bahar Köylü, Hünkar Korkmaz..... *283*

ID 81-Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....
Dilek Teker, Ahmet Murat Ellez..... *289*

ID 83- Eğitim Bilimleri Alanındaki Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Örtük Program Kavramına İlişkin Metaforik Algıları .....
Merve Selin Erdoğan, Erdoğan Köse..... *293*

ID 84- Öğretmen Adaylarının Chatgpt'ye Yönelik Görüşleri……
Tuğba Yılmaz, Deniz Yasemin, Hale Sucuoğlu…….*299*

ID 85-Eylem Yoluyla Problem Çözme: Geleceğin Öğretmenleri Eylem Araştırmasına Ne Kadar Aşina? .....
Neslihan Gök Ayyıldız, Gonca Çınar Bent, Pervin Oya Taneri..... *307*

ID 86-Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan Senkron Derslerde Ortaya Çıkan İstenmeyen Öğrenci Davranışları *311*
Coşkun Küçüktepe, Sertaç Irmak.....

ID 88-Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Anlam Karmaşası Yaşanan Kavramların Belirlenmesi .....
Tuğçe Koç, Nadir Çeliköz *315*

ID 90-Sosyal Adalet Penceresinden Lise Öğrencilerinin Yükseköğretim Beklentileri .....
Yavuz Çetin, Asuman Seda Saracaloğlu *321*

ID 91-A Different Aspect of Creativity From Quantum Learning Model .....
Özlem Yılmaz, Kevser Baykara Özaydınlık..... *325*

ID 92-Öyküleştirmeye Dayalı Matematik Problem Çözme Uygulamalarının Problem Çözme Başarısına ve Tutumuna Etkisi.....
Seçil Altun Yaşar, Zeki Arsal *329*

ID 93-Uzaktan Eğitim Dijital Öğretim Becerileri Ölçeği (UZEDÖB)'nin Geliştirilmesi .....
Ercan Gürültü, Seyfi Kenan, Seval Eminoğlu Küçüktepe *333*

ID 95-Blok Tabanlı Programlama Araçlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi .....
Sinem Görgü Çırpan, Serdar Çiftci *337*

ID 96-Eğilim ve Üstbilişsel Deneyimlerin Problem Çözme Sürecindeki Rolü 342
Sibel Beşik, İlker Cırık .....

ID 99-Türkçe Ders Kitabı Okuma Metinleri Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yer Verilmesi Açısından Değerlendirilmesi .....
Saim Akman, Tolga Alver, Ahmet Kurnaz..... *347*

ID 101- Ortaokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri.....
Canan Çoban, Ahmet Murat Ellez *351*

ID 103-Ev Ödevi Tekniği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....
Fevzi Dursun, Sevda Sıdıka Yıldız *357*

ID 104- İngilizce Dersinde Oynanan Oyunlar Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi .....
Sevda Sıdıka Yıldız, Fevzi Dursun *363*

ID 105- Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yüksek Lisans Tez Duraksamasını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.....
Funda Belsu, Sibel Cengizhan 369

ID 106-Öğretmen mi Öğrenci mi? Öğretmen Kalitesi, Öğretim Kalitesi, Öğrenci Özellikleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler.....
Cahit Erdem, Metin Kaya *375*

ID 108-Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Stilinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi .....
Gülçin Güvenç, Öner Uslu..... *379*

ID 110-Öğretmen Adaylarının Akademik Yılmazlık Akademik Katılım ve Akademik Doyum Algılarının İncelenmesi.....
İzzet Baki Karaoğlu..... *384*

ID 111-Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Eğitimde ChatGPT Kullanımına Dair Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma.....
Büşra Buluş, Banu Yücel Toy..... *392*

ID 113- UbD Temelli Matematik Uygulamalarının Yaratıcı Düşünme Becerileri, Bilişsel Esneklik, Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi .....
Özge Gürbüz, Nihal Yurtseven..... *396*

ID 114- Müze Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması.....
Özkan Çelik, Necdet Aykaç *402*

ID 115- Örtük Programın Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Öğretmen Kimliğine Etkisi .....
Canan Köse, Kıymet Selvi..... *406*

ID 116-Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Felsefe Eğitim İhtiyaçlarının Analizi .....
Ayşenur Aslan, Gülsen Ünver *410*

ID 117-Türkiye'de STEM Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi .....
Berrak Kocaman *414*

ID 118-Proje Tabanlı Öğrenme Ortamındaki Ortaokul Öğrencilerinin Duyguları.....
Arzum Buse Çelebi, Eylem Yıldız Feyzioğlu *418*

ID 121- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun Fiziki Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri .....
Canay Karcı Aktaş, Barış Çavuş, Hasan Ulvi Evren, Dilek Ateş *424*

ID 122- Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programının Eklektik Bir Yaklaşımla Geliştirilmesi ...
Adalet Ömeroğlu, Ceyhun Ozan *430*

ID 123-Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Konusundaki Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi.....
İlaydanur Korkmaz, Meral Güven *434*

ID 125- Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Tespiti.....

Yeliz Çelen, Hale Yetim *439*

ID 127- KÖNDEM Modeli için Eğitim Programının Bağlamı ve Bağlam Kriterleri .....
Kıymet Selvi, Nevriye Yazçayır *443*

ID 128- İngilizce Ders Kitabının 21. Yüzyıl İşbirliği ve İletişim Becerisi Açısından İncelenmesi
İbrahim Doş, Nevriye Yazçayır *447*

ID 130-"Her Çocuk Özeldir" Filminin Eğitim Programının Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi
Sadık Yüksel Sıvacı, Enes Demirel *451*

ID 131-Özel Güvenlik ve Koruma Ön Lisans Program Bilgi Paketlerinin İncelenmesi .....
Ali Semerci, Uğur Demirci, Cem Babadoğan *453*

ID 133 - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun Fiziki Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri .....
Canay Karcı Aktaş, Barış Çavuş, Hasan Ulvi Evren, Dilek Ateş *459*

ID 134 - Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Bağlamında Çevrimiçi Eğitimin SWOT Analizi ....
Burak Ayçiçek *465*

ID 135 - Filmlerin Eğitim Amaçlı Kullanılması: Bir Meta Sentez Çalışması .....
Şefika Sümeyye Çam *469*

ID 136 - Yaratıcı Düşünme ile Yansıtıcı Düşünme İlişkisinde Bilinçli Farkındalığın Düzenleyici Rolü: Karma Yöntem Araştırması .....
Savaş Varlık, Fadimana Varlık *472*

ID 137 - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde UBD Modeline Göre Örnek Olay Çalışması .....
Şeyma Nur Gökalp *478*

ID 138 - Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmenler Tarafından Nasıl Algılanıyor? Öğretim Sürecine ve Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine Yönelik Görüşler .....
Ramazan Sağ, Fatma Karaçoban *482*

ID 139 - Öğretmenlerin İngilizce Öğretiminde Ders Malzemelerini Kullanma Eğilimleri: Pedagojik Tasarım Kapasitesinin Rolü .....
Tolga Erdoğan, Tülin Haşlaman, Seda Aydan, Sercan Çelik *486*

ID 140 - Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Durumlarının İncelenmesi .....
Erkan Alsancak *490*

ID 141 - Günlüklerle Desteklenmiş Araştırmaya Dayalı Öğretim Stratejisi ile Biyoloji Öğretiminin Öğrencilerin Fen Becerilerine Etkisi .....
Sinem Ödün Başkıran, Hünkar Korkmaz *496*

ID 142 - Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Program Okur-Yazarlıkları Arasındaki İlişki .....
Elif Özyenginer, Kerim Gündoğdu *500*

ID 143 - Üç Boyutlu Nesnelerin ve Dönüşüm Geometrisinin Öğretilmesine Yönelik Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi Deneyiminden Yansımalar .....
Cahit Aytekin, Rabia Sarıca *506*

ID 144 - Derin Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerindeki Aracılık Etkisinin İncelenmesi .....
Tuba Acar Erdol, Sinem Demirkol, Elif Çil, Sevda Türkiş, Emel Bayrak Özmutlu *512*

ID 145 - Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri .....
Nil Duban *517*

ID 146 - Web 2.0 Araçlarının İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisi..
İmren Ersan, Mustafa Çelebi *521*

ID 147 - Alanyazındaki Hedefsiz Program Değerlendirme Çalışmalarının Analizi: Fen Eğitiminde Program Değerlendirme Çalışmaları Açısından Doğurguları .....
Buse Yalçın, Hünkar Korkmaz *525*

ID 148 - Etnopedagaoji Bağlamında Balkan Ülkeleri Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Uygulamaları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....
Naciye Kaya, Yavuz Erişen, Erdal Bay *531*

ID 149 - 5E Öğrenme Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meta-Analiz Çalışması .....
Oğuz Gürbüztürk, Hüseyin Demir *535*

ID 150 - Yaşa Uygun Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında Okulöncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının Analizi .....
Fatma Bıkmaz, Canay Demirhan-İşcan, Ece Koçer, Metin Kartal *539*

ID 151 - Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Alanında Gelişime Açık Zihin Yapısı Üzerine Sistematik Alanyazın İncelemesi .....
Zeliha Zühal Güven, Ercan Yılmaz *543*

ID 152 - Yabancı Dil Öğreniminde Direnç: Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Durum Çalışması .....
Dr. Yavuz Çetin, Öğr. Gör. Ezgi Çetin *547*

ID 153 - Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretmenlerin Etik İhlalleri ve Nedenleri .....
Abdulkadir Durmuş, Bülent Alan, Ali Ulus Kımav *551*

ID 155 - Araştırmacı Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmenlerin Bilimsel Araştırma Becerilerine Etkisi .....
Kamil Arif Kırkıç, Esra Töre, Ekrem Çetin *557*

ID 156 - Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sosyal Adalet Açısından Değerlendirilmesi.....
Bünyamin Yurdakul, Yağmur Bahar, Nurgül Kendirlioğlu Günhan, Gülsen Ünver *561*

ID 159 - Matematik Öğretiminde Dijital Eğitsel Oyunların Ortaokul Öğrencilerinin Ders Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi .....

Oğuzhan Genç, Mustafa Fidan *567*

ID 160 - "Eğitim Andında" Temel Eğitim Programı ve Öğretim
Pınar Kızılhan *571*

ID 161 - Öğretmen Adaylarının Akademik ve Yaşam Becerilerine İlişkin Durumlarının Belirlenmesi .....
Başak Sevmez, Meltem Gökdağ Baltaoğlu *575*

ID 162 - Üstün Zekalı Çocukların Akademik Alandaki Farklılıklarının Öğretmen Perspektifinden Belirlenmesi: Farklılaştırmaya Yönelik İhtiyaç Tespiti .....
Serkan Demir *579*

ID 163 - Eğitim Programları Bağlamında Afet Eğitimi: Program Uzmanları Ne Söylüyor? .....
Yasemin Karsantık, Esed Yağcı *581*

ID 164 - 11. ve 12. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Otantiklik/Özgünlük .....
Rabia Sarıca *587*

ID 165 - İlkokul Fen Bilimleri Dersi Resmi Öğretim Programlarının Gıda Okuryazarlığı Kavramı Açısından İncelenmesi .....
Dilan Tanrıverdi, Hünkar Korkmaz *591*

ID 166 - Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersleri Öğretim Programlarının Afet Risk Azaltma Eğitimi Çerçevesinde İncelenmesi .....
Tuğba Babacan *595*

ID 167 - Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Karşılaştıkları Etik Sorunlara İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma .....
Gökhan Kayır *599*

ID 168 - Okul Psikolojik Danışmanlarının Özel Dersin Duyuşsal Nedenlerine İlişkin Görüşleri: Bir İhtiyaç Analizi .....
Azmi Türkan, Hatice Leblebici *602*

ID 169 - Kuruluşundan Günümüze Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlarının Profili .....
Gülçin Tan Şişman *606*

ID 170 - Eğitim Fakültesinin Sürdürülebilirlik Karnesi: Akademik Yayınlara İlişkin Bir İnceleme .....
Ece Yolcu, Buket Turhan Türkkan *610*

ID 171 - Türkiye Cumhuriyeti'nin 10. Yılında Türk Millî Eğitimine Amerikan Dokunuşu .....
Serkan Padem *614*

ID 172 - Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ait Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Durumlarının İncelenmesi .....
Gökhan Kayır *618*

ID 173 - İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin "Okul Tabanlı Ölçme Değerlendirme Yeterliğinin Geliştirilmesi" Eğitim Programı Sürecine İlişkin Görüşleri .....
Murat Çırakoğlu, Murat Yalçınkaya *622*

ID 174-Öğretim Elemanları ve Öğrenciler Akademik Özgürlüğü Nasıl Algılıyor? .....
Funda Kurt Keskin, Gürcü Koç *626*

ID 175-Özel Yetenekli Öğrenciler Fermi Problemini Çözüyor: Ortaya Çıkan Modellerin Bilişsel Modelleme Yeterliliklerine Göre Analizi .....
Niymet Demirci *631*

ID 176-Farklı Disiplinlerle İlişkilendirilerek İşlenen Matematik Derslerinin Motivasyon, Tutum ve Kaygı Üzerine Etkileri.....
Bülent Nuri Özcan, Şevket İlgün *635*

ID 177-Norm Fazlası Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Tükenmişlik Durumları Üzerine Bir İnceleme .....
Ali Şahin Yakut, Gökçe Yakut, Hale Sucuoğlu *639*

ID 178-Öğretmen Eğitiminde Kalite Temalı Araştırmalar Üzerinde Bir Analiz .....
Melek Çakmak *643*

ID 180-Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi .....
Göksel Coşkun, Adnan Taşgın *647*

ID 181-İlkokul Düzeyinde Oyun Tabanlı Ekolojik Okuryazarlık Öğretim Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi (Pilot Çalışma) .....
Bengisu Koyuncu, Asya Deniz Akyol, Çağlayan Kent, Pınar Bayhan *653*

ID 182-Öğretmenlerin Lisans Üstü Bölüm Tercihinde Dikkate Aldıkları Özelliklerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) ile Analizi .....
Rukiye Aydoğan, Berrak Aytaçlı 659

ID 183-Öğretmen Eğitiminde Dijital Öğrenme Ortamlarının Kullanımı: Bibliyometrik bir İnceleme .....
Barış Çukurbaşı, Mustafa Fidan, Murat Debbağ *663*

ID 184-Türkiye'de Çocuklarla Felsefe Çalışmalarının Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Sistematik ve Eleştirel Analizi 667
Özge Karakuş Özdemirci .....

ID 185-Sanal Öğrenme Analitiği Aracı Olarak Isı Haritası Kavramsal Çerçevesi: MetaCBU Kampüs Örneği .....
Barış Çukurbaşı, Murat Kılınç, Ali Geriş, Orkun Teke, Mustafa Özhan Kalaç *671*

ID 186-COVID-19 Salgını Döneminde Eğitim Fakültelerinde Uzaktan Eğitim: Deneyimler ve Öneriler .....
Hatice Hanım Erol, Semra Tican Başaran, ... *677*

ID 187-Biyoetik Eğitimi Programı Geliştirmeye Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışması: Ön Nitel Bulgular.....
Semra Tican Başaran, Müesser Özcan, Oğuz Özdemir, Özkan Çelik, Eralp Doğu, Eda Yeşil, Hatice Hanım Erol *681*

ID 189-Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliği Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....
Yasin Akay, Yunus Emre Avcu, Alper Aytaç, Melek Alemdar *687*

ID 190-Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Modele Yönelik Görüşleri.....
Şeyma Erdem, Seval Eminoğlu Küçüktepe..... *693*

ID 191-Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Yetişkinlerin Hayat Boyu Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi.....
Sultan Selen Kula, Dildar Özaslan *697*

ID 192-Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullanma Deneyimlerinin İncelenmesi.....
Fatma Sadık, İbrahim Yağcı *701*

ID 193-Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarının ve Oyun Tercihlerinin İncelenmesi .....
Didem Özevcimen, Taner Arabacıoğlu *705*

ID 194-Dijital Dil Öğrenme Uygulamalarına Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri .....
Latife Çeri, Zeynep Ayvaz Tuncel *709*

ID 195-Eğitimde Dönüştürülmüş Sınıf Üzerine Yapılan Yüksek Lisans Tezleri ve Makaleler Üzerine Bir İnceleme .....
Canan Tanrıöver, Serdar Çiftci *713*

ID 196-Öğretmenlerin Perspektifinden Program Yeterliği: Bir Metafor Analizi Araştırması.....
Asil Derin Kılıç, Adnan Küçükoğlu..... *717*

ID 197-Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesi Açısından İlkokul Öğretim Programlarının İncelenmesi .....
İpek Önal..... *721*

ID 198-Çocuk Kitaplarında Bilimsel Süreç Becerileri .....
Nisa Başara Baydilek..... *725*

ID 199-Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlıklarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki.....
Yeliz Özkan Hıdıroğlu, Abdurrahman Tanrıöğen..... *729*

ID 200-Eğitimde Dramanın Akademik Başarı, Sosyo-Duyuşsal Özelliklere Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması .....
Nurtaç Üstündağ Kocakuşak, Ruken Akar Vural..... *733*

ID 201-Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi .....
Feryad Doğuş, Sanem Tabak *737*

ID 203-Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Entelektüel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki .....
Elif Özyenginer, Beste Dinçer *743*

ID 204-Özel Yeteneklilerin Gerçek Yaşam Problemlerine Yönelik Proje Üretimi ve Yönetimlerinin İncelenmesi .....
Gülnur Özbek, Erdoğan Köse, Seokhee Cho *747*

ID 205-Konservatuvar Öğrencilerinin Müzik Eğitiminde Teknolojiyi Kullanımına Yönelik Tutumu .....
Hüseyin Yılmaz, Halil İbrahim Kaya *751*

ID 207-İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Kullanımına Yönelik Ulusal Tez Çalışmalarının İncelenmesi .....
Yusuf Çakır *755*

ID 210-Ortaokul Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Genişletilmiş Eğitim Faaliyetlerine Katılma Nedenleri .....
Esra Kerimoğlu, Bünyamin Bavlı *759*

ID 211-Erken Çocukluk Öğretmen Adaylarının Algoritmik Düşünme Becerilerini Öğretme Yetkinliklerini Artırmak İçin Bir Program Geliştirme Çalışması .....
İlke Evin Gencel, Marta Licardo, Maria P. Figueiredo, Jasminka Mezak, Fiorella Operto *765*

ID 212-Eğitim Programları Öğeleri Açısından İngilizce Dil Öğretiminde Karşılaşılan Durumların Değerlendirilmesi .....
Ayhan Bulut *771*

ID 213-Yapay Zekânın Eğitimde Fırsat Eşitsizliğine Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bakış Açısının İncelenmesi .....
Nur Çakır, Özcan Demirel, Neslihan Gök Ayyıldız *777*

ID 214-İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi .....
Burak Cesur, Alper Yetkiner *780*

ID 215-Tıp Eğitimi Portalı İçin Dijital Öğretim İçeriği Geliştirme ve Etkililiğini Değerlendirme
İbrahim Gökdaş, Şerife Ak, Cumali Öksüz, Fulya Torun, Ayşenur Tatlı, Çetin Ayvaz, Yunus Sarıca *784*

ID 216-Öğretmenlerin Dijital Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Müzakere Becerilerinin İncelenmesi .....
Gamze Öğülmüş, Bilal Duman 790

ID 217-Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Motivasyonel Çalışma Koşullarının İncelenmesi
Öner Uslu *794*

ID 218-Öğretmenlerin Anlamaya Dayalı Tasarım Modelini Uygulamaya Yönelik Motivasyonlarının Çevrimiçi Eğitimden Sonra Yol Analiziyle İncelenmesi .....
Gamze Alp, Selçuk Doğan, Ümran Yazıcılar Nalbantoğlu *798*

ID-219 Sanal Öğrenme Ortamında Sunulan Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi .....
Kübra Özdemir, Bünyamin Bavlı, Mehmet Gürol *802*

ID 220-Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterliklerine Etkisi .....
Ebru Selçioğlu Demirsöz *807*

ID 221-İngilizce Drama Ekstra Programına İlişkin Okul Tabanlı İhtiyaç Analizi ve Program Tasarımı .....
Esra Kerimoğlu, Yavuz Erişen *813*

ID 222-Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Girişimcilik Yetkinliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....
Çiğdem Aldan Karademir, Ali Kocayiğit *819*

ID 223-Çevrimiçi Verilen Geri Bildirim Öğrenme Performansını Nasıl Etkiler? .....
Oktay Cem Adıgüzel, Emrullah Esen, İbrahim Karagöl *823*

ID 225-Mesleki Kimlik Dinamiklerinin İncelenmesi: Öğretmen Adayları ve Deneyimli Öğretmenlerin Karşılaştırmalı Çalışması .....
Neslihan Gök Ayyıldız, Hürriyet Sarıdemir, Nur Çakır *827*

ID 227-Deprem Bölgesinde Yaşayan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Durumlarına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....
Sümeyra Akkaya, Şule Coşkun *831*

ID 228-Başarının Arkasında Yatan Gerçekleri Anlamak: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Nedenleri .....
Aysel Ferah Özcan, Sevilay Yıldız *835*

ID 229-Tasarım Odaklı Düşünme ve Öğretimi: Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Banu Yücel Toy, Sertel Altun, Tuba Uğraş, Serhat Bahadır Kert, Mehmet Fatih Erkoç, Michela Tramonti, Alden Meirzhanovich Dochshanov, Carlos Carvalho, Carolina Novo, Daniela Tuparova, Boiana Garkova, Zarina Markova 839

ID 230-Öğretmen ve Öğretim Programı Etkileşimi: Öğretmenlerin Deneyimleri, Duyguları ve İkilemleri.....
Sibel Güzel Yüce..... *845*

ID 232-Öğretim Programı Okuryazarlığı İle İlgili Son On Yılda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi .....
Şeyma Dikmen, Meltem Çengel-Schovılle..... *851*

ID 233-Metaforlarla Yükseköğretim:

Lisansüstü Eğitim Sürecine Atfedilen Anlamlar Üzerine Bir İnceleme .....
Adnan Küçükoğlu, Asil Derin Kılıç *855*

ID 235-Farklı Kültürlerin Olduğu Bir Eğitim Ortamında Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....
Ceren Karakoç, Gökhan Aksu *859*

ID 236-Yenilikçi ve Girişimci Üniversite Bağlamında Program Çevikliği .....
Adnan Küçükoğlu, Asil Derin Kılıç *863*

ID 237-STEM Etkinlikleri İle Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve STEM'e Karşı Tutumlarına Etkisi .....
Arzu Tanış Özçelik, Güler Akkor *867*

ID 238-Eğitim Fakültesinde Fiziksel Olanakların Öğrenme Ortamı Olarak İncelenmesi .....
Tuba Kunduroğlu Akar *871*

ID 239-Okul Müdür Yardımcılarının Yöneticilikten Ayrılarak Öğretmenliğe Geri Dönme Nedenleri: Nitel Bir Araştırma .....
Rabia Varışlı Demirbaş, Mehmet Ulutaş *875*

ID 240-Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin REAPS Öğretim Modeli Uygulamalarında Uzmanlara Sordukları Soruların Analizi .....
Işıl Yalçınkaya, Adem Özdemir, Ahmet Bildiren *879*

ID 241-Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Nitel Bir Araştırma .....
Burcu Kâan, Bertan Akyol *883*

ID 242-İngilizce Öğretmeni Adaylarının Stajda Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Yönetme Becerileri .....
Betül Altay Öztürk *885*

ID 243-Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliliği .....
Cihan Kılıç, Mine Çeliköz *889*

ID 244-Milli Eğitim Müdürlüğü Personelinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki .....
Sevgi Bektaş Bedir, İsa Yıldız *893*

ID 245-Gelişim Zihniyeti Üzerine Etnografik Bir Araştırma .....
Özgül Mutluer, Sertel Altun *897*

ID 246-Çin Halk Cumhuriyeti Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine Tarihsel bir Bakış .....
Muhammed Eken *901*

ID 247-Çocuk Oyunlarının Kurallı Oynama Becerisine Katkısı .....
Ebru Seda Özkan, Erdoğan Köse *905*

ID 248-Yetişkinlerin Dijital Vatandaşlık Becerilerine İlişkin İhtiyaçları .....
Fatma Nur Tüfekçi, Mine Çeliköz *907*

ID 249-Matematiksel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Zihinden İşlem Stratejileri .....
Ceren Erdem, Esin Acar *911*

ID 87- Okul Öncesi Eğitim Programının Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri .....
Arzu İnsan, Coşkun Küçüktepe 915

ID 132-Tek Dilli ve Çok Dilli Çocukların İnternet'i Görsel Kavramsallaştırması……..……..
Vasfiye Geçkin ……....919

ID 2-Kişisel Sosyal Sağlık Ekonomik "PSHE" Eğitimi

Mustafa Şenel
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
mustafashenell@gmail.com
0000-0001-5283-2595

Giriş

Yirmi birinci yüzyıla nüfus artışı, ekonomik büyüme, teknolojik ilerlemeler ve çevresel zorluklar gibi hızlı küresel değişimler damgasını vurmaktadır. Bu dinamik ortamda, eğitim politikacılarının, eğitim programlarının, kurumların ve eğitimcilerin sorumluluğu, geleceğin yetişkinlerini değişen gelişmelere ve zorluklara hazırlamaktır. Toplumsal talepleri karşılamak, çağdaş uygulamaları benimsemek, çok kültürlülüğü teşvik etmek, eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek, teknolojiyi günlük hayata entegre etmek ve kişisel ve sosyal refahı önceliklendirmek için eğitimi zenginleştirmek elzem hale gelmektedir.

PSHE eğitimi, eğitim programlarının zenginleştirilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için başarılı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. İngiltere'de ve Galler, İskoçya, İrlanda, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'da benzer versiyonları bulunan bu etkili program, çocuklara erken kişisel, sosyal, sağlık ve ekonomik beceriler kazandırmaya odaklanmaktadır (Kip Education, 2023; İngiltere'de PSHE Eğitimi).

Yöntem

Bu çalışmada nitel bir araştırma yaklaşımı olan doküman analizi metodolojisi kullanılmıştır. Doküman analizi, incelenen olguyla ilgili metinsel kaynakların kapsamlı bir şekilde incelenmesini içerir (Yıldım ve Şimşek, 2018). Genellikle literatür taramalarına ek olarak kullanılsa da bağımsız bir nitel araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Sak vd., 2021). Süreç, belirli bir araştırma hedefiyle kaynakların bulunmasını, okunmasını, not edilmesini ve değerlendirilmesini içerir (Karasar, 2005).

Sonuçlar

Yirmi birinci yüzyılda eğitim yaklaşımı, entelektüel gelişimin ötesine geçerek duygusal ve sosyal zekayı da kapsamaktadır. PSHE eğitimi, Birleşik Krallık'ın eğitim sisteminde önemli bir rol oynamakta ve çağdaş ihtiyaçlara cevap vermektedir. Öğrencileri sadece bilgiyle değil, aynı zamanda öz farkındalık, duygusal zeka, etkili iletişim, empati, sağlıklı yaşam tarzları, finansal okuryazarlık, demokratik değerler ve insan hakları gibi temel yaşam becerileriyle de donatmayı amaçlamaktadır. Özellikle PSHE, öğrencilerin kimliklerinin ve güçlü yönlerinin tanınmasını teşvik ederek öz anlayışı geliştirir. Duygusal zekânın geliştirilmesi, duygusal deneyimlerin etkili bir şekilde yönetilmesini sağlayarak öğrencileri hayatın zorluklarının üstesinden gelmeye hazırlar. Ayrıca, PSHE başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlama, empati kurma ve etkili iletişim kurma becerileri kazandırarak sağlıklı ilişkilerin ve sosyal uyumun gelişmesine katkıda bulunur. Sağlıklı yaşam tarzları hakkında bilgi vermek, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel refahlarını korumalarını, dengeli beslenme ve egzersiz gibi alışkanlıklar geliştirmelerini destekler.

Ayrıca, PSHE öğrencilere finansal okuryazarlık becerileri edinmelerinde rehberlik ederek finansal sorumluluklarını yönetmelerine ve bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur. Demokratik değerlerin ve insan haklarının benimsenmesi, öğrencilerin demokratik vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde çok önemli bir adım olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: PSHE, kişisel sosyal sağlık ve ekonomi eğitimi, ingiliz eğitim modeli, karakter ve değerler eğitimi, 21. yüzyıl becerileri

Kaynaklar

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kip Education. (Mayıs, 2023). https://kipeducation.com/?gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC114dSka6jFpOGaL0PuveJGct6ksKqDZHZOo00FU34R4NmlE-QY4K6HRoCqgcQAvD_BwE https://www.hodgehillprimary.bham.sch.uk/pshe/

PSHE Education in England. (2013). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413178/Not_yet_good_enough_personal__social__health_and_economic_education_in_schools.pdf Erişim Tarihi 02.05.2023.

Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemiolarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi E-ISSN: 2636-8846, Cilt 4, Sayı 1 Sayfa: 227-250.

Worldometer. (Mayıs, 2023). https://www.worldometers.info/

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

ID 2-Personal Social Health Economic "PSHE" Education

Mustafa Şenel
Gaziantep University, Türkiye
mustafashenell@gmail.com
0000-0001-5283-2595

Abstract

This study introduces the UK's Primary School Personal Social Health Economic (PSHE) education program as a potential model for Turkish National Education. PSHE focuses on personal, social, and emotional development, promoting healthy living, responsible behavior, and economic knowledge. It aims to prepare primary school students to navigate the evolving world, emphasizing adaptability in various situations. The study, utilizing document analysis, highlights the program's rich content, specifically in the themes of "Health and Welfare," "Relationships," and "Living in a Wider World" for Years 1 to 4. Overall, PSHE education equips children with essential twenty-first-century skills for well-rounded individual and societal success.

Introduction

The twenty-first century is marked by rapid global changes, including population growth, economic expansion, technological advancements, and environmental challenges. In this dynamic landscape, the responsibility of educational policymakers, programs, institutions, and educators is to prepare future adults for evolving developments and challenges. Enriching education becomes essential to meet societal demands, embrace contemporary practices, foster multiculturalism, cultivate critical and creative thinking, integrate technology into daily life, and prioritize personal and social well-being.

PSHE education emerges as a successful model for enriching education programs and instilling the 21st-century skills outlined by the Ministry of Education. This effective program, present in England and similar versions in Wales, Scotland, Ireland, Canada, Australia, and New Zealand, focuses on equipping children with early personal, social, health, and economic skills (Kip Education, 2023; PSHE Education in England).

Method

This study employed the document analysis methodology, a qualitative research approach. Document analysis involves a comprehensive examination of textual sources relevant to the studied phenomenon (Yıldım & Şimşek, 2018). While typically used as a supplement to literature reviews, it can also serve as an independent qualitative research method (Sak et al., 2021). The process includes locating, reading, noting, and evaluating sources with a specific research objective (Karasar, 2005).

Results

In the twenty-first century, the educational approach extends beyond intellectual development to encompass emotional and social intelligence. PSHE education plays a pivotal role in the UK's educational system, addressing contemporary needs. It aims to equip students with not only knowledge but also essential life skills, including self-awareness, emotional intelligence, effective communication, empathy, healthy lifestyles, financial literacy, democratic values, and human rights. Particularly, PSHE fosters self-

understanding, promoting the recognition of students' identities and strengths. The development of emotional intelligence enables effective management of emotional experiences, preparing students to navigate life's challenges. Moreover, PSHE imparts skills for understanding others' emotional needs, fostering empathy and effective communication, thereby contributing to the development of healthy relationships and social cohesion. Providing knowledge about healthy lifestyles supports students in maintaining physical and mental well-being, cultivating habits like a balanced diet and exercise. Additionally, PSHE guides students in acquiring financial literacy skills, helping them manage financial responsibilities and make informed decisions. Embracing democratic values and human rights is seen as a crucial step in educating students as democratic citizens.

Keywords: PSHE, personal social health and economic education, british model of education, character and values education, 21st century skills

References

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kip Education. (Mayıs, 2023). https://kipeducation.com/?gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC114dSka6jFpOGaL0PuveJGct6ksKqDZHZOo00FU34R4NmlE-QY4K6HRoCqgcQAvD_BwE https://www.hodgehillprimary.bham.sch.uk/pshe/

PSHE Education in England. (2013). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413178/Not_yet_good_enough_personal__social__health_and_economic_education_in_schools.pdf Erişim Tarihi 02.05.2023.

Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi E-ISSN: 2636-8846, Cilt 4, Sayı 1 Sayfa: 227-250.

Worldometer. (Mayıs, 2023). https://www.worldometers.info/

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

ID 11-Öğretmenlerin Mesleki Genel Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gizem Ak Kocaman
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
gizemmakk@gmail.com
0000-0001-6927-0736

Doç. Dr. Memet Karakuş
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
memkar@cu.edu.tr
0000-0002-6099-5420

Giriş

Toplum düzeni yaratmak üzerine büyük roller üstlenen öğretmenler toplumun mimarı olarak kabul edilmektedir. Bu sorumluluğun beraberinde getirdiği mesleki yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Teknolojinin ilerlemesi ve bilgi birikiminin artması öğretmenlerden beklenen yeterlikleri hızla farklılaştırmaktadır. Bu değişim sürecini etkili yönetebilmek ve yapay dayatmalardan kaçınmak için de toplumlar eğitim sistemlerinin felsefelerini, öğretim programlarını, içeriklerini ve çok daha önemlisi öğretmenlerin yeterliklerini yeniden gözden geçirmektedir (Altan& Özmusul, 2022).

Richards (1996) öğretmenlerin inançlarının aktivite ve uygulamalarına yön verdiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen yeterlik inançlarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve eğitim yaklaşımlarını etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme sürecini verimli yönetebileceklerine olan inançları (öz yeterlik inancı) bu süreç için önemli bir tetikleyicidir (Choi& Lee, 2018). Öz yeterlik algısı yüksek bireylerin, başaracaklarına olan inançları ve başarı hedefleri yüksektir, zorluklar karşısında çok çaba gösterir ve bu zorluluklardan kaçmazlar. Kontrol altına alınması gereken durumlarda kendilerine güvenirler ve umutsuzluk beslemezler (Bandura,1997). Bu nedenle öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler kendilerini ve öğrencilerini motive etme konusunda başarılıdırlar.

Öğretmenlerin yetersiz hissettikleri alanların belirlenmesi buna yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bunun yanında farklı dallarda görev yapan öğretmenlerin yeterli veya yetersiz hissettikleri alanları fark etmeleri, mesleki gelişim konusunda fayda sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler yeterlik alanlarını içeren öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarını belirlemek ve farklı değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branş) açısından incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, genel tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Batman'da görev yapan 45 İngilizce, 52 TDE, 54 Matematik ve 62 DKAB öğretmeni olmak üzere 213 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından " 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" dikkate alınarak geliştirilmiş "Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlik Algısı Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçme

araçları gönüllü öğretmenlere çevrim içi olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için ölçeğin alt boyutları ve maddelerine yönelik puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öz-yeterlik inanç ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T testi ile branş ve mesleki kıdem değişkenleri ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en çok "Tutum ve Değerler" ($\bar{x}$= 4.48) alanında yeterli hissettiği görülmektedir. Bu alanda ise Türkiye ve dünya gündemini takip etme konusunda ($\bar{x}$= 4.06) diğer maddelere göre daha yetersiz hissetmektedirler.

Öğretmenlerin kendilerini en az yeterli hissettiği alan "Mesleki Beceri" ($\bar{x}$= 4.03) alanıdır. Alanın gerektirdiği becerileri sergileme konusunda ($\bar{x}$= 4.24) yeterli hissederken, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma ($\bar{x}$= 3.69) ve öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlama ($\bar{x}$= 3.71) konusunda kendilerini daha yetersiz hissetmektedirler.

"Mesleki Bilgi" alanında kendilerini en yeterli gördükleri konu, alanlarına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilmedir ($\bar{x}$= 4.29). Alanlarının öğretim programlarını tüm ögeleriyle açıklayabilme ($\bar{x}$= 3.87) ve bu öğretim programlarını diğer öğretim programları ile karşılaştırabilme ($\bar{x}$= 3.95) konusunda daha yetersiz hissetmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki genel yeterlik algılarında cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır ancak branş değişkeni incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre mesleki bilgi alanında daha az yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmelerin mesleki yeterlik olarak kendilerini oldukça yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu yüzden, bu konuda gözlem ve görüşmeye dayalı niteliksel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

Altan, M. Z., Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi AKEF) Dergisi, 4*(1), 24-42.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman and Company.

Choi, E. & Lee, J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and teaching practices. *ELT Journal, 72*(2), 175 – 186.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to Instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology,*105, 774–786

Klassen R. M. and Tze V. M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and Teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review,* 12, 59- 76. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.06.00

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Pratt, C., Zaier, A., & Wang, Y. (2021). Foreign language teachers' self-efficacy beliefs And perspectives about maintaining their students' interest. *Journal of Language Teaching and Research, 12*(1), 12–22. https://doi.org/10.17507/jltr.1201.02

Richards, R. J. (1996). Teachers maxims in language teaching. *TESOL Quarterly, 30*(2), 281-296.

ID 11-Analyzing the Teachers' General Professional Competencies in Terms of Different Variables

Gizem Ak Kocaman
Çukurova University, Türkiye
gizemmakk@gmail.com
0000-0001-6927-0736

Doç. Dr. Memet Karakuş
Çukurova University, Türkiye
memkar@cu.edu.tr
0000-0002-6099-5420

Introduction

The rapid advancement of technology and the increase in knowledge rapidly differentiate the competencies expected from teachers. In order to manage this process of change effectively and to avoid artificial impositions, societies review the philosophies of education systems, curricula, contents and teachers' competencies (Altan & Özmusul, 2022).

Richards (1996) indicates that teachers' professional efficacy beliefs guide their teaching practices. Therefore, it can be said that teacher efficacy beliefs affect teachers' classroom practices and educational approaches. The belief of teachers which they can manage the learning process efficiently (self-efficacy belief) is an important trigger for this process (Choi & Lee, 2018). Individuals with high self-efficacy perception have high beliefs in their success and high achievement goals; they make efforts against difficulties and do not escape from these difficulties (Bandura, 1997). Therefore, teachers with high self-efficacy perception are successful in motivating themselves and their students.

Determining the fields which teachers feel professionally incompetent will be beneficial for both teacher training institutions and teachers' professional development. Accordingly, the purpose of this study is to determine the perceptions of English, Turkish Language and Literature (TLL), Mathematics, and Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers' professional efficacy and to examine them in terms of different variables (gender, educational status, professional seniority, the field of teachers).

Methodology

This research was conducted with general survey design. The participants of the study comprised a total of 213 teachers, including 45 English, 52 CLT, 54 Mathematics, and 62 SAC teachers working in Batman. The "Perception of General Teaching Professional Competence Scale" developed by the researchers by taking into account the "2017 General Competencies for Teaching Profession" and personal information form were used as measurement tools. The measurement tools were applied online to volunteer teachers. In the research, mean and standard deviation values of the sub-dimensions and items of the scale were calculated to determine the self-efficacy levels of teachers. Whether the sub-dimension and total scores of the self-efficacy belief scale showed significant differences according to the independent variables of gender, educational

status by Independent Sample T-test and professional seniority and the field of teachers were analyzed by One-Way Analysis of Variance (ANOVA).

Results / Expected Outcomes

The findings of the study show that teachers feel themselves most competent in the field of "Attitude and Values" ($\bar{x}$= 4.48). In the field of attitudes and values, teachers feel themselves more insufficient in "Following the national and global agenda" ($\bar{x}$= 4.06) compared to other items.

The professional field in which teachers feel less competent than others is "Professional Competencies". While they feel quite competent in “performing the competencies required by the field" ($\bar{x}$= 4.24), they feel less competent in "Creating learning environments that develop students' high-level skills" ($\bar{x}$= 3.69) and "Preparing activities for students to think analytically in lessons" ($\bar{x}$= 3.71).

In the field of "Professional Knowledge", the item that they consider themselves most competent is "Being able to classify basic research methods and techniques related to subject areas" ($\bar{x}$= 4.29). Teachers consider themselves slightly less competent in "Explaining the curricula of their fields with all their elements" ($\bar{x}$= 3.87) and "Comparing the curricula with other curricula" ($\bar{x}$= 3.95) compared to other items.

No significant differences were found in teachers' perceptions of professional competence in terms of gender, educational background, and professional seniority. However, when the variable of the field of teachers was examined, it was revealed that Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers perceived themselves as less competent in the field of professional knowledge compared to teachers in other fields.

In the study, it was determined that teachers perceived themselves to be rather competent in terms of professional competence. Therefore, qualitative studies based on observation and interviews are required.

References

Altan, M. Z., Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’sinde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi AKEF) Dergisi, 4*(1), 24-42.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman and Company.

Choi, E. & Lee, J. (2018). EFL teachers’ self-efficacy and teaching practices. *ELT Journal, 72*(2), 175 – 186.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers’ self-efficacy is related to Instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*,105, 774–786

Klassen R. M. and Tze V. M.C. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and Teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59- 76. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.06.00

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Pratt, C., Zaier, A., & Wang, Y. (2021). Foreign language teachers’ self-efficacy beliefs And perspectives about maintaining their students’ interest. *Journal of Language Teaching and Research*, *12*(1), 12–22. https://doi.org/10.17507/jltr.1201.02

Richards, R. J. (1996). Teachers maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, *30*(2), 281-296.

ID 12-Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Sınıflarda Düşünme Öğretimi Önündeki Engeller

Nesrin Öztürk
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com
0000-0002-7334-8476

Giriş

Düşünme becerileri ilişkisel, analitik, yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve nedensel-ilişkisel düşünme gibi çeşitli biçimleri içerir (Berkant, 2018; Dilekli, 2022; Gündoğdu vd., 2016) ve akademik başarının yanı sıra öz yönetimli ve anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabilirler (Akınoğlu & Karsantık, 2016; Gündoğdu vd., 2016). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine öncelik vermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bunun için öğretim programları öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin düşünme becerilerini kendileri kullanabilmeli ve öğretimini yapabilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017b). Ancak mevcut araştırma bulguları hizmet içi veya hizmet öncesi öğretmenlerin düşünmeyi öğretme konusunda yeterli olmayabileceğini yansıtmaktadır (örn. Akınoğlu & Karsantık, 2016; Aslan, 2017; Dilekli & Tezci, 2016; Ekinci & Tican, 2017; Mutlu & Aktan, 2011).

Çeşitli faktörler düşünme öğretimi etkileyebilmektedir. Bu faktörler ulusal düzeyde uygulanan öğretim programları, sınavlar (Ekinci & Tican, 2017) ve idari sorunlar veya ailelerin tutumları (Çolak & Ercan, 2021) ile ilişkilendirilebilir. Mevcut bulgular ışığında, bu çalışma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır;

a. Öğretmenler düşünme becerileri ve düşünme pedagojilerinin farkında mıdır?

b. Sınıflarda düşünme becerilerinin öğretilmesini engelleyen herhangi bir faktör var mıdır?

Yöntem

Bu durum çalışması, öğretmenlerin düşünme pedagojilerini tanımalarının yanı sıra düşünme becerileri öğretimlerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 9 öğretmendir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 8 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar matematik (N=2), fen bilgisi (N=1), Türkçe (N=1), İngilizce (N=1), sosyal bilgiler (N=1), ilkokul (N=2) ve Türk Dili ve Edebiyatı (N=1) öğretmenidir.

Veriler çevrimiçi ortamda odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Katılımcıların ana dilinde gerçekleştirilen görüşmede yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve görüşme bir saat 6 dakika sürmüştür. Veri analizi öncesinde katılımcı kontrolü ve teyidi sağlanmıştır. Daha sonra veriler iki aralıkta (.95) içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veri analizinde kullanılan ana temalar şöyledir: düşünme becerileri hakkında bilgi, düşünme becerileri pedagojileri, düşünme becerileri öğretimindeki engeller ve diğer paydaşların etkileri.

Sonuçlar

Tüm katılımcılar, çeşitli düşünme becerilerini ve düşünenlerin çeşitli yeterliliklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca düşünme becerilerini öğrendikleri etkenleri belirtmişlerdir. Bunlar zenginleştirilmiş öğretim için hizmet içi eğitim, ulusal sınavlar ve kişisel ilgidir. Katılımcılar, düşünme becerilerini öğretmek için beyin fırtınası, tartışma, zihin haritaları, taraf olma, eleştirel okuma ve yazma, öz değerlendirme, proje tabanlı öğrenme ve 5N1K gibi yöntem teknikleri kullandıklarını da belirtmişlerdir.

Katılımcılar sınıflarda düşünme öğretimini kısıtlayan nedenleri de belirtmişlerdir. Bunlar, sınıf mevcudu, ulusal sınavlar, öğretim materyalleri, öğretim süresi, öğrencilerin okuma yeterliği, öğretmen yeterliği ve mesleki gelişim imkanları ile ilişkilidir. Ayrıca katılımcılar ailelerin tutumunun, eğitim sistemi ve politik iklimin özelliklerinin de düşünme öğretimini üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Düşünme becerileri, düşünme öğretimi, düşünmenin önündeki engeller, hizmet içi öğretmenler, sosyokültürel faktörler

Kaynaklar

Akınoğlu, O., & Karsantık, Y. (2016). Pre-Service teachers' opinions on teaching thinking skills. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 61–76.

Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becersi öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, *41*, 61–73.

Berkant, H. G. (2018). Ön söz. H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (vii-ix). Paradigma Akademi.

Çolak, İ., & Ercan, R. (2021). Düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Social, Humanities, and Administrative Sciences*, *7*(40), 991–1004.

Dilekli, Y. (2022). *Etkinliklerle düşünme öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.

Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, 144–151.

Ekinci, N., & Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 1747–1773.

Gündoğdu, K., Eraydin, Ö., & Kizilkaya, A. (2016). 2000-2015 Yılları arasında düşünme eğitimi alanında akademik eğilimler. *Adnan Menderes University, Journal of Institute of Social Sciences*, *3*(2), 48–61.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete. Yayım tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406 adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 adresinden erişilmiştir.

Mutlu, E., & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgilitutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim*, *9*(4), 799–830.

ID 12-Barriers to Teaching Thinking in Classrooms: Teachers' Perspectives

Nesrin Ozturk
İzmir Demokrasi Üniversity, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com
0000-0002-7334-8476

Introduction

Thinking skills include various forms such as relational, analytical, creative, critical, reflective, and causal-relational thinking (Berkant, 2018; Dilekli, 2022; Gündoğdu et al., 2016). They may facilitate self-directed and meaningful learning as well as academic achievement (Akınoğlu & Karsantık, 2016; Gündoğdu et al., 2016). The Turkish Ministry of National Education (MoNE) prioritizes developing students' thinking skills (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). For this goal, the curriculum was designed to develop thinking skills (Ministry of National Education, 2019) and students are to employ thinking skills (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a). Thereby, teachers should possess and integrate them in their instructional practices (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017b). However, available research reflects that in-service or pre-service teachers may not be competent with teaching thinking (e.g., Akınoğlu & Karsantık, 2016; Aslan, 2017; Dilekli & Tezci, 2016; Ekinci & Tican, 2017; Mutlu & Aktan, 2011).

It is crucial to recognize that teaching thinking cannot be implemented due to several factors. Those factors may include for example, the fixed national curriculum, high-stake tests (Ekinci & Tican, 2017), and administrative issues or families' attitudes (Çolak & Ercan, 2021). Thereby, this study aims to answer the following research questions;

a. Are teachers aware of thinking skills and pedagogies of thinking, if at all?

b. Are there any factors that inhibit teaching thinking skills in mainstream classrooms?

Methodology

This case study aims to describe teachers' self-reported awareness and pedagogies of thinking as well as identify any potential factors that impact their instruction. Participants were 9 in-service teachers who were recruited via convenience sampling method. Teachers' professional experiences ranged between 8 to 25 years. They were mathematics (N=2), science (N=1), Turkish language (N=1), English language (N=1), social sciences (N=1), elementary-school (N=2) teachers, and one taught Turkish literature at a high school.

Data were collected online. The focus group interview was conducted in participants' native language and lasted one hour 6 minutes. The participants were asked semi-structured questions and they took turns to share their ideas or experiences without being called. Before the data analysis, member-check was ensured. Then, data were analyzed via content analysis methodology at two intervals (.95). The themes were as follows; knowledge about thinking skills, pedagogies of thinking skills, barriers to teaching thinking skills, other stakeholders' influences.

Results

All participants were able to name various thinking skills and report various competencies of thinkers. Participants also mentioned factors such as high-stake exams, self-interest, and in-service training for enriched education to learn about thinking skills. They could name various practices to teach thinking skills such as brain-storing, discussion, mind-maps, position-taking, critical reading and writing, self-assessment, and project-based learning.

Participants also reported several reasons that inhibit teaching thinking in mainstream classrooms. Those included class-size, high-stake exams, teaching materials, instructional time, students' reading competencies, as well as teachers' incompetencies, and lack of professional development opportunities. Moreover, families, education system, policy makers, and political climate were influential in teaching thinking.

Keywords: Barriers to thinking, in-service teachers, sociocultural factors, thinking skills, teaching thinking

References

Akınoğlu, O., & Karsantık, Y. (2016). Pre-Service teachers' opinions on teaching thinking skills. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 61–76.

Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becersi öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, *41*, 61–73.

Berkant, H. G. (2018). Ön söz. In H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme eğitimi: Kuramdan uygulamaya* (vii-ix). Paradigma Akademi.

Çolak, İ., & Ercan, R. (2021). Düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Social, Humanities, and Administrative Sciences*, *7*(40), 991–1004.

Dilekli, Y. (2022). *Etkinliklerle düşünme öğretimi* (2nd ed.). Pegem Akademi.

Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, 144–151.

Ekinci, N., & Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 1747–1773.

Gündoğdu, K., Eraydin, Ö., & Kizilkaya, A. (2016). 2000-2015 Yılları arasında düşünme eğitimi alanında akademik eğilimler. *Adnan Menderes University, Journal of Institute of Social Sciences*, *3*(2), 48–61.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete. Yayım tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. Retrieved from https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe öğretim programı.* Retrieved from http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Mutlu, E., & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim*, *9*(4), 799–830.

ID 14-Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik İhtiyaç Analizi: Öğretmen Eğitimi Programı için Çıkarımlar

Aybüke Durmuş
TED Üniversitesi, Türkiye
aybuke.durmus@tedu.edu.tr
0000-0002-1539-1302

Ayşegül Çetin
TED Üniversitesi, Türkiye
acetin@tedu.edu.tr
0000-0003-4341-2737

Cennet Engin
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
cennet@metu.edu.tr
0000-0003-1561-5182

Giriş

Günümüzde hem öğrenciler hem de eğitimciler, ulusal sınırları aşan ve küresel ölçekte entelektüel arayışlara katılmalarını sağlayan eğitim çabalarına katılmak için büyük bir fırsata sahiptir. Eğitimciler, eğitim kurumlarındaki artan çeşitlilik ışığında eşitlik, sosyal adalet, çeşitlilik ve ayrımcılık alanlarında etkin bir şekilde çalışmak için kendilerini gerekli beceri ve bilgilerle donatmalıdır (Banks, 1989). Sleeter (1996) çok kültürlü eğitimin öğretmen eğitimine entegre edilmesinin son derece önemli ve vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin farkındalığı, bilgisi ve yetkinliği çok önemlidir ve eğitim programını uygulayacakları, uygun yöntem ve teknikleri seçecekleri, araç ve materyalleri seçecekleri, öğrenme ortamını yaratacakları ve öğrenmeyi ölçüp değerlendirecekleri için öğretmen eğitiminde bu kavramın vurgulanması önemlidir (Banks, 2008; Benediktsson, 2019; Gay, 1994; Neuharth-Pritchett vd., 2001). Bu bağlamda, öğretmen adaylarını çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusunda bilgilendirmek ve eğitmek için öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitim dersinin dahil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda farkındalık yaratılmak, bilgilerini ve yeterliliklerini artırmak ve onları eşitlik, sosyal adalet, çeşitlilik ve ayrımcılık gibi konuları ele almaya hazırlamak için geliştirilecek çok kültürlü eğitim dersine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek üzere bir ihtiyaç analizi yapmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada ihtiyaç analizi, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel veri toplama, analiz etme ve yorumlamayı tek bir çalışmada veya aynı temel olguya odaklanan bir dizi çalışmada birleştiren çalışmaları ifade etmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007, s.267). Bu çalışmada, nicel ve nitel kısımlar veri yorumlama aşamasında birleştirilmeden önce kendi bütünlükleri içinde sıralı olarak yürütüldüğü ve her iki aşamaya da yaklaşık olarak eşit ağırlık verildiği için kısmen karma yöntem (NİCEL -> NİTEL) kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak, nicel veri toplama ve analizi ardından nitel veri

toplama ve analizi sonrasında nihai yorumlama olmak üzere iki aşamalı bir süreç olan sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği (ÇKÖ)" öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda 30 öğretmen adayından veri toplamış, bu veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Nitel kısmında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri, bu konudaki bir ders tasarımı hakkındaki düşünce ve önerilerine yönelik detaylı veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmış olup, ölçütler "eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğretmen adayı olmak" ve "çok kültürlü eğitim alanında akademik ve profesyonel geçmişe sahip bir öğretim elemanı olmak" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar sekiz öğretmen adayı ve iki öğretim elemanından oluşmaktadır. Görüşme verileri birebir yazıya dökülmüş ve ardından tematik analize tabi tutulmuştur. Nitel araştırmaların güvenilirliğini sağlamak için en yaygın yaklaşımlardan biri olan kodlayıcılar arası uyum (Guest, MacQueen ve Namee, 2011) öznel olarak değerlendirilmiştir.

Sonuçlar

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğunun çok kültürlü eğitimin oldukça önemli olduğu ve eğitim ortamının çeşitli kültürel geçmişlere sahip öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği konusunda hemfikir olduğu söylenebilir. Öte yandan pek çok öğretmen adayı, geleceğin eğitimcileri olarak çok kültürlü bir bağlamda öğretmenlik yapabilecekleri konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının birçoğunun çok kültürlü eğitim kavramını yeterince iyi tanımlamadıkları, tanımlarına sadece kültürü dahil ettikleri ve ırk, etnik köken, din, dil ve cinsiyet gibi diğer kavramları tanımlarına dahil etmedikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adayları, kayıtlı oldukları öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konularına yer verilmediğini ve bunun bir eksiklik olduğunu da belirtmişlerdir. Türkiye'nin mevcut sosyo-politik durumu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının neredeyse tamamı bu dersi gerekli görmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çok kültürlü eğitim, ders tasarımı, ihtiyaç analizi, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi

Kaynaklar

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(57) , 0-0 . DOI: 10.17755/esosder.11595

Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines. In J. A. Banks, & C. A. McGee (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 189-206). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Benediktsson, A.I., & Ragnarsdottir, H. (2019). Communication and group work in the multicultural classroom: Immigrant Students' experiences. *European Journal of Educational Research, 8*(2), 453-465. doi:10.12973/eujer.8.2.453

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education.* Urban monograph series. Office of educational research and improvement. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Leech, N.L., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43*(2), 265-75.

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey From teacher education. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 256-269.

Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as a social movement. *Theory into Practice, 35*(4), 239-247.

ID 14-Needs Analysis of Teacher Candidates for Multicultural Education: Implications for Teacher Education Curriculum

Aybüke Durmuş
TED University, Türkiye
aybuke.durmus@tedu.edu.tr
0000-0002-1539-1302

Ayşegül Çetin
TED University, Türkiye
acetin@tedu.edu.tr
0000-0003-4341-2737

Cennet Engin
Middle East Technical University, Türkiye
cennet@metu.edu.tr
0000-0003-1561-5182

Introduction

In the contemporary era, both students and educators have the remarkable opportunity to engage in educational endeavors that transcend national boundaries, enabling them to partake in intellectual pursuits on a global scale. In light of the increasing diversity within educational institutions, it is imperative for educators to equip themselves with the necessary skills and knowledge to effectively navigate the intricate terrain of equality, social justice, diversity, and discrimination (Banks, 1989). Sleeter (1996) emphasizes the utmost importance and indispensability of integrating multicultural education into teacher education. Teachers' awareness, knowledge, and competence are crucial in multicultural education, and it is important to emphasize this concept in teacher education since they will implement the curriculum, select the appropriate methods and techniques, select the tools and materials, create the learning environment, and assess and evaluate the learning (Banks, 2008; Benediktsson, 2019; Gay, 1994; Neuharth-Pritchett et al., 2001). In this regard, in order to inform and educate teacher candidates about multiculturalism and multicultural education, it is necessary to include a multicultural education course in the teacher education curriculum. The purpose of this study is to conduct a needs analysis to identify the needs of teacher candidates for a multicultural education course to be developed to increase their awareness, knowledge and competencies in multicultural education and to prepare them to address issues such as equality, social justice, diversity and discrimination.

Methodology

In this study, the needs analysis was conducted using a mixed research method, in which qualitative and quantitative data were employed together. Mixed methods research refers to studies that combine quantitative and qualitative data collection, analysis, and interpretation in a single study or a series of studies focusing on the same underlying phenomenon (Leech & Onwuegbuzie, 2007, p.267). In this study, a partially mixed method (QUAN -> QUAL) was employed as the quantitative and qualitative components

were conducted sequentially in their entirety prior to being combined in the data interpretation phase. In accordance with the purpose of the study, a sequential explanatory design was employed, consisting of a two-stage process of quantitative data collection and analysis, followed by qualitative data collection and analysis, and then concluding interpretation. In the quantitative part of the study, the "Multiculturalism Perception Scale (MPS)" developed by Ayaz (2016) was used to determine teacher candidates' multiculturalism perception levels. In this context, data were collected from 30 teacher candidates and descriptive analysis was performed on these data. In the qualitative part, semi-structured interview forms developed by the researchers were used to collect in-depth data on teacher candidates' and lecturers' perspectives on multicultural education, as well as their ideas and suggestions for a course design on multicultural education. The study used criterion sampling, with the criteria being "being a third-grade teacher candidate in the faculty of education" and "being an instructor with an academic and professional background in multicultural education." In this regard, participants comprise of eight teacher candidates and two instructors. The interview data were transcribed verbatim and then subjected to thematic analysis. Intercoder agreement was evaluated subjectively, which is one of the most common approaches (Guest, MacQueen, & Namee, 2011) to ensure the reliability of qualitative research.

Results

In conclusion, it can be inferred that the majority of teacher candidates agree that multicultural education is quite essential, and the educational setting must accommodate the needs of teacher candidates from a variety of cultural backgrounds. Many teacher candidates, on the other hand, disagree that they are capable of teaching in a multicultural context as future educators. In addition, it is evident that teacher candidates do not adequately define the concept of multicultural education, as many of them include only culture and exclude other concepts such as race, ethnicity, religion, language, and gender. Therefore, it has been observed that teacher candidates have an incomplete understanding of this concept. The teacher candidates stated that multiculturalism and multicultural education are not covered in the teacher education programs in which they are enrolled, and that this is a deficiency. Considering the present sociopolitical status in Türkiye, nearly all teacher candidates deemed this course essential.

Keywords: Course design, needs analysis, multicultural education, teacher candidates, teacher education

References

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(57) , 0-0 . DOI: 10.17755/esosder.11595

Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines. In J. A. Banks, & C. A. McGee (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 189-206). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Benediktsson, A.I., & Ragnarsdottir, H. (2019). Communication and group work in the multicultural classroom: Immigrant Students' experiences. *European Journal of Educational Research, 8*(2), 453-465. doi:10.12973/eujer.8.2.453

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education.* Urban monograph series. Office of educational research and improvement. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Leech, N.L., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43*(2), 265-75.

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey From teacher education. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 256-269.

Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as a social movement. *Theory into Practice, 35*(4), 239-247.

ID16- *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Dijital Öğretim Becerileri (UZEDÖB)'ne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ercan Gürültü
Marmara Üniversitesi, Türkiye
egurultu@gmail.com
0000-0003-0175-021X

Seyfi Kenan
Marmara Üniversitesi, Türkiye
seyfi.kenan@gmail.com
0000-0002-3773-7693

Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversitesi, Türkiye
sevalekucuktepe@gmail.com
0000-0003-0247-6654

Giriş

2019 Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sonrası tüm Dünya'da acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiş ve eğitim kurumlarının öğrenme ve öğretme süreçleri farklı bir boyut kazanmıştır. Gerek pandemi sebebi ile acil uzaktan eğitime geçilmesi zorunluluğu gerekse de 21. yy. toplumunun artık dijitalleşme üzerine kurulması, iletişim ve öğrenme ortamlarının farklılaşması, yeni kuşakların ihtiyacına yönelik öğrenme alanlarının oluşması gibi unsurlar uzaktan eğitim uygulamalarını daha yaygın hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı; 21. yy. öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkin bir rol alan, her türlü salgın, sel, yangın vb. doğal afetler sonucu geçiş yapılan acil uzaktan eğitim uygulamaları ve hali hazırda yeni teknolojilerin sağladığı diğer uzaktan eğitim uygulamalarının baş aktörlerinden biri olan ortaöğretim öğretmenlerinin, uzaktan eğitim dijital öğretim becerilerini nasıl anlamlandırıldığı ve neleri içerdiği; öneminin ve gelecekteki olumlu-olumsuz etkilerinin neler olabileceği; eğitim-öğretim yoluyla nasıl kazandırılabileceği hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Uzaktan eğitim dijital öğretim becerileri açısından Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırma; nitel araştırma deseninde yürütülen bir olgubilim çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yolu tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, nispeten daha küçük bir örnekleme ulaşarak ve sorunun tarafı olabileceği düşünülen katılımcıların çeşitliliğini örnekleme maksimum derecede yansıtmaktır. Olasılığa dayalı olmayan bu örnekleme yöntemlerindeki esas amaç araştırmacının, araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişileri örnekleme dâhil etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, Anadolu Lisesi, Mesleki ve

Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde görev yapan 4'er öğretmen olmak üzere toplam 12 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 5 genel sorudan oluşan, kapsam geçerliği açısından 2 uzman tarafından incelenen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Pilot uygulamalar yapıldıktan sonra da görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ilk dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşme esnasında tutulan ses kayıtları aracılığıyla elde edilen veriler yazılı metin haline dönüştürüldükten sonra tek tek incelenmiş ve katılımcılar tarafından dile getirilen söylemlere uygun kodlar geliştirilmiştir. Daha sonra bu kodlar farklı başlıklar altında gruplandırılarak kategoriler geliştirilmiş ve uygun temalarla eşleştirilmiştir. Kategori isimleri belirlenirken Avrupa Birliği'nin eğitimciler için oluşturduğu *DigCompEdu* isimli dijital yeterlik çerçevesinde eğitimcilere özgü beş farklı alan isimleri kategori ismi olarak belirlenmiştir (Redecker, 2017).

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için ortaya çıkan kodların söz konusu kategori ve temaları temsil edip etmediğinin teyidi eğitim programları ve öğretim alanından 2 Doktor Öğretim Üyesi ve 1 Doçent Doktor olmak üzere 3 farklı uzmanın görüşü ile sağlanmıştır. Uzmanların yapmış olduğu eşleştirme ile araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmeler karşılaştırılmış ve sonuçların güvenirliği Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülü ile test edilmiştir. Güvenirlik formülü=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100 olarak kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri neticesinde ortaya çıkan Güvenirlik=34/(34+7)x100=0.83, olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) ve Patton (2002)'ye göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Kodlar, bu kodlara ait kategori ve temalar bulgular bölümünde tablolar ve şekiller ile birlikte öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından farklı bölümler halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcı söylemlerine birebir yer verilerek bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre Ortaöğretim öğretmenleri uzaktan eğitim dijital öğretim becerilerini 321 söylem üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bu söylemler UZEDÖB teması altında tanımlanmıştır. Bu tema da "*Mesleki Katılım", "Dijital Kaynaklar", "Öğretme ve Öğrenme Süreci", "Öğrenci Güçlendirme / Destekleme", "Ölçme ve Değerlendirme"* şeklinde 5 kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin bu kategorilere ait 41 farklı kod ile UZEDÖB hakkında görüş bildirdikleri görülmüştür.

Araştırma, uzaktan eğitim sürecinde görev yapan Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Anahtar Sözcükler: Dijital öğretim becerileri, uzaktan eğitim, ortaöğretim öğretmenleri

Kaynaklar

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Redecker, C. (2017). A.G.E.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3. baskı). London: Sage Publications, Inc

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

*Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Doktora Programında Prof. Dr. Seyfi Kenan ve Doç Dr. Seval Eminoğlu Küçüktepe'nin Eş Danışmanlığında Yürütülen Ercan Gürültü'ye ait doktora tezinin bir kısmına dayanmaktadır.

ID 16-Investigation of Secondary Education Teachers' Opinions on Distance Education Digital Teaching Skills (DEDTS)

Ercan Gürültü
Marmara Üniversity, Türkiye
egurultu@gmail.com
0000-0003-0175-021X

Seyfi Kenan
Marmara Üniversity, Türkiye
seyfi.kenan@gmail.com
0000-0002-3773-7693

Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversity, Türkiye
sevalekucuktepe@gmail.com
0000-0003-0247-6654

Introduction

After the coronavirus (Covid-19) pandemic, which emerged in China in December 2019 and affected the whole world, emergency distance education practices were started all over the world and the learning and teaching processes of educational institutions gained a different perspective. Both the necessity to switch to distance education urgently due to the pandemic and the fact that the 21st century society is now based on digitalization, the differentiation of communication and learning environments, and the providing learning spaces for the needs of new generations have made distance education practices more common. The aim of this study is to investigate the opinions of high school teachers, who take serious roles in 21th century teaching and learning processes and one of the main actors of distance education applications, which are transitioned as a result of natural disasters and all kinds of epidemics such as floods, fires, etc. and other distance education applications already provided by new technologies, regarding how high school teachers make sense of distance education digital teaching and what covers it; what can be the pros and cons; and how to be acquired via learning and teaching.

Method

This research, in which the opinions of secondary education teachers are examined in terms of distance education digital teaching skills; It is a phenomenal study carried out in the qualitative research pattern. In the selection of the teachers who make up the working group of the research, maximum diversity sampling method from purposeful sampling methods was preferred. The aim of this sampling method is to reach a relatively smaller sampling and to reflect the diversity of participants who are thought to be a party to the problem. The main purpose of these non-probability-based sampling methods is for the researcher to include people who he believes will find answers to research problems in sampling (Yildirim and Simsek, 2008). The research was carried out with a total of 12 participants, 4 teachers working at Anatolian High School, Vocational and Technical Anatolian High School and Anatolian Imam Hatip High School

The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers and consisting of 5 general questions, examined by 2 experts in terms of scope validity. After the pilot applications were made, the interviews were held in the first semester of the 2023-2024 academic year.

The data obtained in the research were analyzed by the content analysis method. After the data obtained through the voice recordings held during the interview were converted into written text, they were examined one by one and codes were developed in accordance with the discourses expressed by the participants. Then these codes were grouped under different headings and categories were developed and matched with appropriate themes. While determining the category names, five different field names specific to educators were determined as category names within the framework of the digital competence called DigCompEdu created by the European Union for educators (Redecker, 2017).

The confirmation of whether the codes revealed to increase the internal validity of the research represent the categories and themes in question was provided with the opinion of 3 different experts from the field of education programs and education, 2 Doctor Faculty Members and 1 Associate Professor. The matching made by the experts and the matches made by the researchers were compared and the reliability of the results was tested with the reliability formula of Miles and Huberman (1994). The reliability formula was used as=union of opinion/(union of opinion+separation of opinion)x100. Reliability, which emerged as a result of teacher opinions, was calculated as=34/(34+7)x100=0.83. According to Miles and Huberman (1994) and Patton (2002), inter-encoder consensus is expected to be at least 80%. The codes are presented in different sections in terms of tables and shapes in the categories and themes findings section of these codes, as well as teacher and student opinions. In addition, the findings were tried to be supported by giving one-to-one place to participant discourses.

Results / Expected Results

According to the findings obtained, secondary education teachers tried to explain their distance education digital teaching skills through 321 discourses. These discourses are defined under the theme of UZEDÖB. This theme is divided into 5 categories as 'Vocational Participation', 'Digital Resources', 'Teaching and Learning Process', 'Student Empowerment / Supporting', 'Meaving and Evaluation'. It has been seen that teachers expressed their opinions about UZEDÖB with 41 different codes belonging to these categories.

The research is limited to the opinions of Secondary Education teachers working in the distance education process.

Key words: Digital teaching skills, Distance education, High school teachers

References

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Redecker, C. (2017). A.G.E.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3. baskı). London: Sage Publications, Inc.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ID 19-Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Süreçleri

Aslı Erol
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
aslierol09@gmail.com
0000-0003-2479-6835

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü; yazma, harfleme, düşünme gibi dilin sözlü veya yazılı kullanımını anlama veya kullanmada zorluklarla gerçekleşmektedir (Akçin, 2009). Bireyler, sosyal bağlam dışında dilin nasıl kullanacağını ve dile odaklanmayı (meta-dilbilimsel beceri) bilmeyebilmektedir (Birol ve Aksoy Zor, 2018). Schwarz (1997), bu öğrencilerin ikinci dil öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin; başarısız olmaktan ve hata yapmaktan çekinmekten, çaba ve motivasyon göstermemekten, dil öğrenme deneyimlerinin veya becerisinin zayıflığından, okulların öğrencilere özel bir sınıf ayıramamasından, bu öğrencilere ikinci dil öğretimi için öğretmen yetiştirilmemesinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Genel eğitim sınıflarında bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlansa dahi sürecin etkin yapılandırılamaması onları dezavantajlı konuma sürüklemektedir. Bununla beraber yabancı dil derslerinde öğrencilerin muafiyetinin istendiği durumlar mevcuttur (Yurttabir, 2019). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmelerine gerek yoktur izlenimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl olduğunun ayrıntılı betimlenmesiyle aşılmak istenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin betimlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Ege bölgesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yabancı dili nasıl öğrendiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tekli durum çalışmasıdır (Yin, 2014). Öğrencilerin yabancı dil süreci tek bir durumu ve beş, altı ve sekizinci sınıfa ayrılması alt tabakalar olarak düşünülmüştür.

Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Ege bölgesinde bir ortaokulda eğitim görmekte olan özel öğrenme güçlüğüne sahip beş öğrenci ile bu öğrencilerin üç yabancı dil (İngilizce) öğretmeni, beş Türkçe öğretmeni, bir rehber öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Gözlemde, katılımcı gözlemci formu hazırlanmış olup araştırmacı tarafından ders içi ve ders dışı ortamlarda ilgili öğrenciler genellikle informal şekilde gözlemlenmiştir. Gözlem notları ve mevcut durumlar tümevarımsal betimsel analiz; görüşme verileri ve ortaya çıkan yeni durumlar

tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analizi ve yorumlanması sırasında ilk olarak açık kodlama yapılmış ve böylelikle dokümanların içinde saklı duran anlamlar daha anlaşılır hale getirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Daha sonra tematik kodlama yapılmıştır. İnandırıcılık ve tekrar edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Sonuçlar

Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreci; duyuşsal özellikler, süreç, zorlukların kaynakları, akran etkisi, medya kullanımı, avantajlar ve dezavantajlar, stratejiler ve öneriler kategorileri ile ele alınmıştır. Özel öğrenme güçlerine sahip olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Dil eğitimi sürecinin başlaması için duyuşsal alan hedefleri ile öğrencilerin dil öğrenmeye ilgisini çekmek ve ikna etmek gerekmektedir. Öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre planlar yapıldığında, içerik sadeleştirildiğinde, uygun yöntem, strateji ve teknikler belirlendiğinde öğrenme sürecinin gerçekleşeceği sonucuna ulaşılmıştır. Akçamete (2009) özel gereksinimi olan öğrencilerin farklılıkların eğitim sürecini farklılaştırdığını ifade etmiştir. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi önerilmektedir. Mullikin ve arkadaşları (2021), öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerine göre özellikleri ve tanılama kriterlerine dair kavram yanılgılarının bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Smith (2007), genel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim-öğretim programının öğretimsel hedeflerinin ve içeriğinin, kaynaştırma öğrencileri için daha basit biçimde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. İlgili çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil edinimi, İngilizce, özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler

Kaynaklar

Akçamete, A. G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim (Special needs students and special education in general education schools).* Kök Yayıncılık.

Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*, 5-8. http://dspace.marmara.edu.tr/handle/18832014/1046

Birol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 887-918. https://doi.org/10.17152/gefad.400054

Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia, 27*(4), 510-524. https://doi.org/10.1002/dys.1701

Schwarz, R. L. (1997). Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision. *Learning Disabilities Online*. http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collision.html

Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education. making a difference*. (6th ed.). Pearson.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: grounded theory producers and techniques*. Sage.

Yin, R. (2014). *Case study methods: design and methods* (5th ed.).Sage.

Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 97-108. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/918529

ID 19-Foreign Language Learning Processes of Middle School Students with Specific Learning Difficulties

Aslı Erol
Aydın Adnan Menderes Univesity, Turkey
aslierol09@gmail.com
0000-0003-2479-6835

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Univesity, Turkey
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Introduction

Specific learning difficulty occurs with difficulties in understanding or using language in its oral or written form, such as writing, spelling, and thinking (Akçin, 2009). Individuals with this difficulty may not know how to use language and focus on language use (metalinguistic skills) outside of social contexts (Birol and Aksoy Zor, 2018). Schwarz (1997) states the challenges these students face in second language learning are due to fear of failure and making mistakes, lack of effort and motivation, weakness in language learning experiences or skills, schools' inability to allocate special classes for these students, and lack of training teachers for second language instruction.

Despite individualized education plans in general education classes, the ineffective structuring of the process leads them to a disadvantaged position. Additionally, some situations exempt them from foreign language classes (Yurttabir, 2019). The impression that students with specific learning difficulties do not need to learn a foreign language is intended to be overcome by describing in detail how students' learning processes are. Therefore, it is important to describe students' foreign language learning processes. This study aims to examine how students with specific learning difficulties, studying in a secondary school in the Aegean region, learn a foreign language.

Methodology

This study is a single-case embedded design, one of the qualitative research designs (Yin, 2014). The foreign language learning process of students is considered as a single case, and divided into subgroups of fifth, sixth, and eighth grade.

The participants, selected through purposive sampling, consist of five students with specific learning difficulties studying at a secondary school during the 2022-2023 academic year. The participants also include three foreign language (English) teachers, five Turkish language teachers, a guidance counselor, and two special education teachers. Data collection methods involve observation and interview techniques. Semi-structured interview forms were used during the interviews. For observation, a participant observer form was prepared, and relevant students were observed mainly informally in both in-class and out-of-class settings. Observational notes and existing situations were analyzed through inductive descriptive analysis, while interview data and emerging situations were analyzed through inductive content analysis. Data analysis and interpretation involved initial open coding to make underlying meanings within documents more understandable

(Strauss and Corbin, 1998). Subsequently, thematic coding was conducted, aiming to ensure credibility and repeatability.

Results

In this study, the foreign language learning process of students with specific learning difficulties was examined in detail using categories such as affective characteristics, process, sources of difficulties, peer influence, media usage, advantages and disadvantages, strategies, and recommendations. The language education process requires setting affective domain goals to attract and convince students about language learning. When plans are made according to students' interests and needs, content is simplified, and appropriate methods, strategies, and techniques are determined, it is concluded that the learning process can be successful. Akçamete (2009) stated students with special needs require differentiated education approaches to address their differences. For arrangements, it is recommended that teachers receive training in this area. Mullikin et al. (2021) found teachers had conceptual misconceptions about the characteristics and diagnostic criteria related to specific learning difficulties. Smith (2007) expressed the instructional objectives and content of the educational programs implemented in general education classes need to be simplified for inclusive students. The findings of relevant studies are consistent with the results of this study.

Keywords: English, language acquisition, special education, special needs students

References

Akçamete, A. G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim (Special needs students and special education in general education schools).* Kök Yayıncılık.

Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*, 5-8. http://dspace.marmara.edu.tr/handle/18832014/1046

Birol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 887-918. https://doi.org/10.17152/gefad.400054

Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia, 27*(4), 510-524. https://doi.org/10.1002/dys.1701

Schwarz, R. L. (1997). Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision. *Learning Disabilities Online*. http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collision.html

Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education. making a difference*. (6th ed.). Pearson.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: grounded theory producers and techniques*. Sage.

Yin, R. (2014). *Case study methods: design and methods* (5th ed.).Sage.

Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 97-108. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/918529

ID 20-Akıl ve Zeka Oyunlarının Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alan Gelişimlerine Katkıları

Aslı Erol
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
aslierol09@gmail.com
0000-0003-2479-6835

Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@adu.edu.tr
0000-0001-7980-0892

Beste Dinçer
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Giriş

Akıl ve zeka oyunları, okul bilgi ve becerilerden neredeyse bağımsız olan, düşünme ve akıl yürütme becerilerini gerektiren oyunlardır (Bottino, Ott ve Tavella, 2013). Zeka oyunları, bireylerin zeka potansiyellerini fark etmelerini ve geliştirmelerini, problemlere farklı çözüm yolları bulmalarını, sistematik bir düşünme biçimi benimsemelerini, rekabet ortamında bireysel veya takım halinde çalışma yetenekleri kazanmalarını, hızlı ve doğru kararlar verebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2013). MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde uluslararası sınavlarda istenilen sonuçlar için 21. yüzyıl becerileriyle tutarlı çocukların bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişiminin önemseneceği bir öğrenme-öğretme sürecinin gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Okullar eğitimin bilişsel kapasiteleri, problem çözme becerileri ve farklı stratejiler oluşturma gibi üst düzey becerileri geliştirmede yeterli olamamaktadır. Ortaokul; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan gelişimleri için kritik bir dönemdir. Alan yazında dikkat ve odaklanma, üst düzey düşünme becerileri ve motivasyon gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan gelişimleri destekleyen akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkılarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı akıl ve zeka oyunlarının ortaokul öğrencilerinin (5.-6.-7.) bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan gelişimlerine katkılarını öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum desenindedir. Akıl ve zeka oyunlarının öğrencilerin bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan gelişimlerini kazandırma sürecindeki etkileri tek bir durum olduğu görüşüyle hareket edilmiştir. Öğrenciler 5, 6, 7 sınıflarda eğitim almak üzere alt tabakalara ayrılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar 2022-2023 eğitim ve öğretim döneminde Ege bölgesinde yer alan bir ortaokuldaki 30 öğrenci, 10 öğretmen ve 10 veliden oluşmaktadır. Veri toplama tekniği olarak görüşme tercih edilmiştir. Öğrenci görüşmeleri her sınıf seviyesinde odak görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Veri

toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır ve tematik kodlama yapılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmada akıl ve zeka oyunlarının öğrencilerin düşünme becerileri, akademik başarı, karar verme becerisi ve sosyal öğrenme boyutlarında bilişsel alan gelişimine; değerler eğitimi, sosyal beceriler, motivasyon ve tutum boyutlarında duyuşsal alan gelişimine; koordinasyon, ince kas gelişimi ve refleks boyutlarında psikomotor alan gelişimine katkıda bulunduğu sonuçları elde edilmiştir. Adalıyılmaz (2022); akıl ve zeka oyunlarının öğrencilerin eğlenmelerini sağladığı, düşünme ve strateji geliştirme becerilerini desteklediği, dikkatlerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayar (2022); öğrencilerin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri gelişimini, stratejik düşünme, hızlı düşünme, tahmin yürütme, zekâ gelişimi, kendini geliştirme gibi bilişsel becerileri; grup çalışması yapma, paylaşma, yardımlaşma, iş birliği yapma ve karşısındakini dinleme gibi sosyal becerileri; motivasyon, ilgi, özgüven, empati, sabırlı olma ve çaba gibi duyuşsal becerileri ve dürtü kontrolü, refleks gelişimi ve sırasını bekleme gibi psikomotor becerileri geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre; akıl ve zeka oyunlarının, okul öncesinde üniversiteye kadar tüm okul kademelerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak verilmesi; okullarda akıl ve zeka oyunları materyalleri desteği sağlanması; akıl ve zeka oyunlarının öğretmenler tarafından sınıf içerisinde ders materyali olarak kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitimler önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bloom taksonomosi, eğitsel oyun, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, zihinsel gelişim

Kaynaklar

Adalıyılmaz, F. (2022). *Akıl ve zeka oyunları öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerileri erişisine etkisi ve bu konuda öğrenci görüşleri.* (Tez No: 755113) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.] YÖK Tez Merkezi.

Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No: 730154) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.

Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). *Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games.* [Conference Paper]. The European Conference on Games Based Learning.

MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zeka_oyunlari.pdf

MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

ID 20-Contributions of Mind and Intelligence Games to Students' Cognitive, Affective, and Psychomotor Domain Development

Aslı Erol
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
aslierol09@gmail.com
0000-0003-2479-6835

Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
sedasaracal@adu.edu.tr
0000-0001-7980-0892

Beste Dinçer
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Introduction

Mind and intelligence games are games, requiring thinking and reasoning skills, almost independent of school knowledge and skills (Bottino, Ott, and Tavella, 2013). Intelligence games aim to help realize and develop students' intellectual potential, find different solutions, adopt a systematic way of thinking, gain the ability to work individually or as a team in a competitive environment and make efficient decisions (MoTNE, 2013). The 2023 Education Vision Document emphasizes the importance of a learning-teaching process that values the multidimensional development of children in cognitive, affective, and psychomotor aspects in line with 21st-century skills, which are essential for achieving desired results in international exams (MoTNE, 2018). Schools struggle to adequately develop higher-order skills such as cognitive capacities, problem-solving skills, and the ability to create different strategies. Middle school is a critical period for students' cognitive, affective, and psychomotor development. In the literature, it is important to determine the contributions of mind and intelligence games, which support cognitive, affective, and psychomotor development, such as attention and focus, higher-order thinking skills, and motivation, to students. This study aims to examine the contributions of mind and intelligence games to middle school students' (grades 5-6-7th) cognitive, affective, and psychomotor development according to the perspectives of teachers, parents, and students.

Methodology

This study is based on the single-case embedded design of the qualitative research methods. It assumes the effects of mind and intelligence games on students' cognitive, affective, and psychomotor development constitute a single case. The students are divided into subgroups according to their grades. Participants, selected using purposive sampling, consist of 30 students, 10 teachers, and 10 parents from a middle school in the Aegean region during the 2022-2023 academic year. The data collection technique is the

interview. Student interviews were conducted using a focused interview technique for each grade level. Semi-structured interview forms were used as the data collection tool. Descriptive analysis and thematic coding were employed for data analysis.

Results

The study indicates mind and intelligence games contribute to students' cognitive development such as thinking skills, academic achievement, decision-making ability, and social learning; affective development in areas such as values education, social skills, motivation, and attitudes; psychomotor development in coordination, fine motor skills, and reflex dimensions. Adalıyılmaz (2022) found mind and intelligence games provide students with enjoyment, support the development of thinking and strategy skills, and enhance their attention. Ayar (2022) reported mind and intelligence games help in the development of various cognitive skills such as creative thinking, metacognition, and attention; social skills such as strategic thinking, quick thinking, prediction, intelligence development, and self-improvement; affective skills such as motivation, interest, self-confidence, empathy, patience, and effort; psychomotor skills such as impulse control, reflex development, and waiting for one's turn. These researches provide qualitative support for the study. Based on these findings, it is recommended mind and intelligence games be included as mandatory or elective courses from preschool to university. Schools should be supported with mind and intelligence game materials, and teachers should receive in-service training on how to use mind and intelligence games as teaching tools within the classroom.

Keywords: Bloom's taxonomy, educational game, mental development, physical development, social development.

References

Adalıyılmaz, F. (2022). *Akıl ve zeka oyunları öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerileri erişisine etkisi ve bu konuda öğrenci görüşleri (The effect of teaching mind and intelligence games on achievement of computational thinking skills and students' opions on this topic).* (Thesis No: 755113) [Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi.] Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi (Investigation of the effects of mind and intelligence games on fourth grade students' creative thinking, metacognitive awareness, attention and social skills)*. (Thesis No: 730154) [Master's thesis, Ege Üniversitesi] Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). *Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games.* [Conference Paper]. The European Conference on Games Based Learning.

MoTNE (Ministry of Turkey National Education). (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı (Middle School and Imam Hatip Middle School Intelligence Games Course Curriculum (5th, 6th, 7th, and 8th grades)).* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zeka_oyunlari.pdf

MoTNE (Ministry of Turkey National Education). (2018). *2023 eğitim vizyonu belgesi (2023 education vision document).* http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

ID 21-Öğrenci Gözüyle Eğitimde Kalite Güvence Sistemini Yeniden Tasarlamak

Hüseyin Şimşek
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
husimsek@hotmail.com
0000-0001-7455-3706

Dildar Özaslan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
dildarozaslan@hotmail.com
0000-0002-9733-2276

Giriş

Günümüzde öğrencilerin gelecekteki işgücü piyasasındaki istihdam imkanları, aldıkları eğitimin kalitesi ve üniversitelerin araştırma faaliyetlerinin niteliği gibi faktörlerden doğrudan etkilenmektedir. Eğitimde kalite güvencesi, öğrenci katılımını içeren bir dizi strateji ve uygulama gerektirir. Bu, sadece derse katılım ve öğrenme ortamının değerlendirilmesiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda kurumsal düzeydeki yapıları ve süreçleri de kapsar. Kalite güvencesi sistemlerinin etkili bir şekilde kurulması ve uygulanması, öğrencileri öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler arasında paylaşılan sorumlulukları teşvik etmek ve eğitimde kalite süreçlerine doğrudan katılımı teşvik etmek, eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, eğitim sürecinin en önemli paydaşlarıdır ve kalite yönetim sistemleri, bu paydaşların beklentilerini ve gereksinimlerini hayata geçirecek bir anlayış üzerine temellendirilmektedir.

Bu çalışmanın ana amacı, lisans düzeyindeki öğrencilerin eğitimde kalite güvencesi anlayışına yönelik beklentilerini araştırmak ve Türk yükseköğretiminde kalite güvence sistemine ilişkin yeni bir çerçeve ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise yükseköğretimde kalite güvencesinin araştırma yapılan üniversitenin çıktıları üzerindeki etkisine yönelik ampirik kanıtlar sunmaktır. Bu kapsamda öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme açısından eğitimde kalite güvence sisteminin taşıması gereken niteliklere dair temel alanları ve kriterleri belirlemeye yönelik bir çerçeve ortaya koymaktır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinin kalitesinin yanı sıra uygulama ve araştırma faaliyetlerinin kalitesine yönelik beklentilerin neler olduğu ve eğitimde kalite güvence sistemine nasıl entegre edileceği tartışılacaktır. Çalışma kapsamında elde edilecek bulgularından, yükseköğretim kurumlarında eğitimde kalite güvence sisteminin özelliklerini, öğrencilerin işgücü piyasasındaki yetkinlikleri ve istihdam şansları ile ilişkilendiren bir model önerilecektir. Ayrıca elde edilecek sonuçlar yüksek öğretim politika yapıcılarının, değerlendirme ve akreditasyon kurumlarının, üniversitelerin ve ayrıca öğrencilerin ilgisini çekebilir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi anlayışına uygun olarak tasarlanan çalışma, fenomenolojik desen ilkeleri benimsenerek yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örneklem ve kartopu örneklem ile belirlenmiştir. Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin mühendislik, eğitim, ziraat ve iktisat fakültelerinde eğitim alan 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcılara, eğitimde kalite güvence sistemine ilişkin bakış açıları hakkında 8 soru yöneltilmiştir. Ses kaydı ile kaydedilen görüşmeler, kelimesi kelimesine deşifre edilerek içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu yöntem, katılımcıların görüşlerinin derinlemesine anlaşılmasına ve kalite güvencesi sistemine ilişkin çeşitli perspektiflerin anlaşılmasına olanak sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Kalite güvence sistemi, yükseköğretimde kalite, eğitimde kalite, üniversite öğrencileri.

ID 21-Redesigning Quality Assurance System in Education from Students Perspectives

Hüseyin Şimşek
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
husimsek@hotmail.com
0000-0001-7455-3706

Dildar Özaslan
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
dildarozaslan@hotmail.com
0000-0002-9733-2276

Introduction

In today's context, the employment opportunities for students in the future job market are directly influenced by factors such as the quality of education they receive, and the caliber of research activities undertaken by universities. Ensuring quality assurance in education involves a spectrum of strategies and implementations that revolve around student engagement. This goes beyond merely assessing class attendance and evaluating the learning environment; it encompasses the structural and procedural aspects at the institutional level as well. Effective establishment and execution of quality assurance systems aim to actively involve students in the learning process. Moreover, encouraging shared responsibilities among students and fostering direct participation in quality processes contribute significantly to enhancing educational quality. Students are integral stakeholders in the educational journey, and quality management systems should be grounded on an understanding that meets their expectations and requirements.

The main goal of this study is to investigate the expectations of undergraduate students regarding the understanding of quality assurance in education and to propose a new framework for quality assurance systems in Turkish higher education. Another goal of the study is to present empirical evidence concerning the impact of quality assurance in higher education on the outcomes of research-oriented universities. Within this scope, the study aims to outline the fundamental domains and criteria that the quality assurance system in education should encompass to enhance students' knowledge, skills, and competencies.

The research will delve into not only the quality of the educational process but also the expectations regarding the quality of practical and research activities. Furthermore, it will discuss how these expectations can be integrated into the education quality assurance system. Based on the findings, the study will propose a model that correlates the characteristics of the education quality assurance system in higher education institutions with students' competencies and employment opportunities in the job market. Additionally, the outcomes of the study could pique the interest of higher education policy makers, evaluation and accreditation bodies, universities, and, importantly, students.

Methodology

Designed in accordance with the principles of qualitative research, this study adopts a phenomenological design. The participants of the research were determined through

purposeful sampling methods, specifically criterion sampling and snowball sampling. Data was collected through semi-structured interviews with 12 students from engineering, education, agriculture, and economics faculties at a state university in Turkey. Participants were presented with 8 questions about their perspectives on the education quality assurance system. The recorded interviews were transcribed verbatim and analyzed using content analysis. This methodology facilitated a comprehensive understanding of participants' viewpoints and enabled the exploration of diverse perspectives regarding the quality assurance system.

Keywords: Quality assurance system, quality in higher education, quality in education, university students.

ID 22-Performans Analizinin Basketbolda Uygulanması: Biyo-Motorik Özelliklerin ve Serbest Atış Becerilerinin Geliştirilmesi

Ali Yakar
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
aliyakar10@gmail.com
0000-0002-4359-0552

Giriş

Bu araştırmada sporda performans analizinin önemi, bir spor branşında veri toplama süreci, verilerin nasıl analiz edildiği, sporda performans analizine ilişkin çeşitli yöntemlere ve bunların çözümlenmesine odaklanılmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalarla birlikte basketbolcuların biyo-motorik özelliklerinin ve aynı zamanda basketbolda önemli becerilerden birisi olarak görülen serbest atış becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Sporda performans analizi, sporcuların performanslarının hem kısa hem de uzun vadede izlenmesini, değerlendirilmesini ve geliştirilmesini sağlar. Hangi sporcunun hangi alanlarda ve becerilerde gelişime ihtiyacı olduğunun ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Turnuva ve liglerin devam ettiği süreçlerde antrenman programlarının, yüklenme ve dinlenme dengesinin, oyuncuların kondisyonunun ve dolayısıyla takımın performansının nasıl etkilendiği analiz edilmelidir. Bir sezon boyunca ve hatta sonrasında performansın hem bireysel hem de takım bağlamında nasıl gösterildiği çok boyutlu olarak incelenmelidir. Bu araştırmanın amacı çeşitli performans analizi tekniklerinin basketbol branşında uygulanması çerçevesinde, basketbolcuların biyo-motorik özelliklerinin ve serbest atış becerilerinin geliştirilmesidir.

Yöntem

Araştırma eylem (aksiyon) araştırması kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kadın Basketbol Takımı Oyuncuları oluşturmaktadır. Biyo-motorik özelliklerini geliştirilmesi kapsamında 7 oyuncu, serbest atış becerilerinin geliştirilmesi kapsamında 1 oyuncu araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kadın Basketbol Takımı oyuncularının cinsiyet, yaş, boy, kilo, bel kalınlığı, yağ oranı, görsel test, işitsel test, sağ-sol kol kuvveti, esneklik: otur uzan testi – bel - bacak, dikey sıçrama testi, flamingo denge testi, Illinois çeviklik testi, mekik koşusu testi verileri sezon boyunca beş ay aralıklarla, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi amacıyla SPSS, OptoJump ve Kinovea program ve yazılımları kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar (antrenmanlar ve maçlar) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kadın Basketbol Takımı Oyuncularının biyo-motorik özelliklerini geliştirmiştir. Oyuncuların görsel test, işitsel test, karışık test ortalaması, sağ kol kuvveti, sol kol kuvveti, esneklik: otur eriş testi, esneklik: bel esnekliği, esneklik: bacak esnekliği, dikey sıçrama testi, flamingo denge testi, Illinois çeviklik testi ve mekik koşusu testi ön testleri ve son testleri arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir fark olmamasına rağmen, tüm puanlarını süreç içerisinde yükselttikleri görülmüştür. Başka bir deyişle, yapılan antrenman uygulamaları oyuncuların bu özelliklerini geliştirmelerine destek olmuştur.

Araştırmanın bir diğer amacı kapsamında elde edilen sonuçlara göre, basketbol oyuncusunun serbest atış sırasındaki pozisyonel duruşu, diz ve kol açıları, bilek hareketleri, top üzerindeki bombe, topun hızı vb. özellikler incelendiğinde ve ideal ya da ideale yakın serbest atış tekniği kriterleri ile karşılaştırıldığında, diğer tüm özelliklerin ideale yakın olduğu, ancak serbest atış sırasında sıçramanın atışın ideale yakın özelliklerini değiştirdiği değerlendirilebilir. Uzun süreli antrenmanlarda yapılan ek çalışmalarla oyuncu serbest atışı ideal ya da ideale yakın özelliklerde uygulayabilmiştir. Kinovea ile birlikte diğer yazılımlar veya uygulamalar, performans testleri ve biyomekanik muayeneler sporcu performansını geliştirmek için uygun ve etkili araçlardır. Ancak bunların kullanımı ekstra zaman, bilgi, deneyim ve uzmanlık gerektirmektedir. Bu uygulama sürecinde kullanılan Kinovea yazılımı ile basketbolda önemli becerilerden biri olan serbest atış analizi gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Performans analizi, basketbol, serbest atış, biyo-motorik özellik ve beceriler, Kinovea.

ID 22- The Application of Performance Analysis in Basketball: Improvement of Bio-Motoric Properties and Free Throw Shooting Skills

Ali Yakar
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
aliyakar10@gmail.com
0000-0002-4359-0552

Introduction

In this study, the importance of performance analysis in sports, the data collection process in a sport branch, how the data are analyzed, various methods of performance analysis in sports and their analysis were focused. With the applications, it was aimed to improve the bio-motoric characteristics of basketball players and at the same time to improve the free throw skill, which is seen as one of the important skills in basketball.

Performance analysis in sports enables the monitoring, evaluation, and development of athletes' performances both in the short and long term. It is important to measure and evaluate which athletes need improvement in which areas and skills. During tournaments and leagues, it is important to analyze how training programs, load and rest balance, players' fitness and therefore the team's performance are affected. How performance is displayed both individually and in a team context during and even after a season should be examined multidimensionally. The aim of this research is to improve the bio-motoric properties and free throw skills of basketball players within the framework of the application of various performance analysis techniques in basketball.

Methodology

The research was designed using action research. The study group of the research consists of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Women's Basketball Team Players. Within the scope of improving their bio-motoric properties, 7 players voluntarily participated in the research and 1 player voluntarily participated in the research within the scope of improving their free throw skills. Gender, age, height, weight, waist thickness, fat percentage, visual test, auditory test, right-left arm strength, flexibility: sit-lie test - waist-leg, vertical jump test, flamingo balance test, Illinois agility test, shuttle run test data of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Women's Basketball Team players were collected at five-month intervals throughout the season at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Sports Sciences. SPSS, OptoJump and Kinovea programs and software were used to analyze the data.

Results / Expected Outcomes

The practices (trainings and matches) carried out within the scope of the research improved the bio-motoric properties of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Women's Basketball Team Players. Although there was no statistically significant difference between the pre-tests and post-tests of the players in visual test, auditory test, mixed test average, right arm strength, left arm strength, flexibility: sit reach test, flexibility: waist flexibility, flexibility: leg flexibility, vertical jump test, flamingo balance test, Illinois agility test and shuttle run test, it was observed that all scores

increased during the process. In other words, the training practices supported the players to improve these properties.

According to the results obtained within the scope of another aim of the study, when the features such as the positional posture of the basketball player during the free throw, knee and arm angles, wrist movements, curvature on the ball, ball speed, etc. were analyzed and compared with the criteria of ideal or near ideal free throw technique, it can be evaluated that all other characteristics are close to ideal, but jumping during the free throw changes the near ideal characteristics of the shot. With additional practice in long-term training, the player was able to execute the free throw with ideal or near-ideal characteristics. Kinovea and other software or applications, performance tests and biomechanical examinations are appropriate and effective tools to improve athlete performance. However, their use requires extra time, knowledge, experience, and expertise. In this application process, Kinovea software was used to analyze free throw which is one of the important skills in basketball.

Keywords: Performance analysis, basketball, free throw, bio-motoric properties and skills, Kinovea.

ID 23-“Teknolightmath”: Matematik Öğretiminde Yeni Bir Soluk

Huriye Ceren Sarıçay
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
hcerensrcy@gmail.com
0009-0007-0897-540X

Ali Yakar
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
aliyakar10@gmail.com
0000-0002-4359-0552

Giriş

Yaşamın her alanında etkili olan teknoloji, eğitimde de önemli değişimler yaratmıştır. Teknolojinin sınıflara entegrasyonunu zorunlu kılan bu değişim aynı zamanda teknolojinin sınıf içindeki ve dışındaki öğrenme ortamlarının ve sosyal yaşam alanlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Doğal olarak bu süreçte teknolojiyi amacına uygun kullanabilecek yeterliliklere sahip öğretmenlerin varlığı günümüz öğrenmeleri açısından önemli görülmektedir. Genel amacı matematik öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin lightboard (ışıklı cam yazı tahtası) ile gerçekleştirilen öğretim uygulamaları aracılığıyla ve eylem araştırması kapsamında geliştirilmesi olan bu projenin yapılmasındaki amaç, uygulama bağlamında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde kolaylık sağlamak ve öğrencilere daha kolay, daha eğlenceli öğrenim imkânı sunmaktır. Hayatın vazgeçilmez parçası haline gelmiş olan teknolojiyi kullanmadan bunun gerçekleştirilmesinin de günümüzde zorlaştığı düşünülmektedir. Derse etkin katılımı artırmak için de teknolojiyle iç içe olan, teknolojiyi etkili kullanan öğrencilerin onu yine etkili kullanan öğretmenlere ihtiyacı bulunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Gerçekleştirilen eylem araştırması süreci sonrasında ise tüm yönleri ve bileşenleriyle matematik öğretmeni adaylarının (geleceğin matematik öğretmenlerinin) teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında hizmet öncesi eğitimlerine devam eden 12 öğretmen adayının katılımlarıyla, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında yürütülmüştür. Araştırma uygulamaları kapsamında matematik öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla lightboard kullanımı ile ders planlama, öğretimi tasarlama, matematik konularına ilişkin öğretim uygulama şeklinde etkinlikler gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Teknopedagojik Eğitim Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Proje kapsamında uygulama süreci boyunca başta 1, süreç içerisinde 3 ve sonda 1 olmak üzere toplamda 5 ölçek uygulaması gerçekleştirilerek matematik öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin gelişimi izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Her bir katılımcı öğretmen adayının kendi içerisindeki gelişimi, kayıt altına alınan puanları grafiğe dönüştürülerek takip edilmiştir. Teknopedagojik Eğitim Yeterlilik Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler,

Microsoft Excel dosyasında kayıt altında tutulmuş ve çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemelerle birlikte her bir katılımcının teknopedagojik eğitim yeterliliği hakkında grafik çıkarılmış ve bu grafikler aracılığıyla gelişimleri hakkında analizler yapılarak yorumlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Gerçekleştirilen eylem araştırması kapsamında uygulanan teknopedagojik eğitim planları sonrasında matematik öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlilikleri istendik yönde geliştirilmiştir. Böylelikle lightboard kullanımı ile dersi planlama, öğretimi tasarlama, matematik konularına ilişkin öğretim uygulama vb. uygulanan etkinlikler matematik öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerini geliştirmede etkili olmuştur. Öğretim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması ve öğrenmeyi zenginleştirecek şekilde öğretime entegre edilmesi günümüzde gerçekleştirilen eğitim-öğretim için kaçınılmazdır. Yeni jenerasyonlar için, öğrencilerin motivasyonlarını güçlendirecek, onları öğrenmeye teşvik edecek ve öğretimi zenginleştirecek bu tarzdaki öğretim uygulamalarına daha fazla ihtiyaç duyulacağı görülmektedir. Bu nedenle öğretim süreçlerinde öğrencilere hitap edebilecek, öğrenmeyi daha etkili bir hale getirecek uygulamaların sayısı arttırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Teknopedagojik eğitim yeterlilikleri, lightboard, öğretim teknolojileri, matematik öğretimi.

*Proje, TÜBİTAK 2209-A programı kapsamında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmektedir. Desteklerinden dolayı TÜBİTAK Başkanlığına teşekkürlerimizi sunarız.

ID 23-“Teknolightmath”: A New Approach to Teaching Math

Huriye Ceren Sarıçay
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
hcerensrcy@gmail.com
0009-0007-0897-540X

Ali Yakar
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
aliyakar10@gmail.com
0000-0002-4359-0552

Introduction

Technology, which is effective in all areas of life, has created significant changes in education. This change, which necessitates the integration of technology into classrooms, has also made technology an integral part of learning environments and social living spaces inside and outside the classroom. Naturally, in this process, the presence of teachers who have the competencies to use technology appropriately for its purpose is considered important for today's learning. The aim of this project, whose general purpose is to develop the technopedagogical education competencies of prospective mathematics teachers through teaching practices with lightboard and within the scope of action research, is to facilitate the educational processes of teachers and prospective teachers in the context of practice and to provide students with easier and more enjoyable learning opportunities. It is thought that it is difficult to realize this without using technology, which has become an indispensable part of life today. In order to increase effective participation in the lesson, students who are intertwined with technology and use technology effectively need teachers who use it effectively.

Methodology

This research was designed as action research. After the action research process, it was aimed to develop the technopedagogical education competencies of prospective mathematics teachers (future math teachers) in all aspects and components. The research was conducted in the spring semester of the 2022-2023 academic year and the fall semester of the 2023-2024 academic year with the participation of 12 pre-service mathematics teachers who continue their pre-service education in the Department of Elementary Mathematics Teaching at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education. Within the scope of the research applications, it was aimed to carry out activities in the form of lesson planning, designing teaching, and implementing teaching on mathematics topics with the use of lightboard in order to improve the technopedagogical education competencies of prospective mathematics teachers. Technopedagogical Education Competency Scale was used as a data collection tool.

Within the scope of the project, the development of pre-service mathematics teachers' technopedagogical education competencies was monitored and evaluated by applying 5 scales in total, 1 at the beginning, 3 during the process and 1 at the end. The development of each participant pre-service mathematics teacher was monitored by converting the recorded scores into graphs. The data collected through the Technopedagogical Education Competence Scale were recorded and analyzed in Microsoft Excel file. With the analysis,

a graph was drawn about the technopedagogical education competence of each participant, and their development was analyzed and interpreted through these graphs.

Results / Expected Outcomes

Within the scope of the action research, after the technopedagogical education plans implemented within the scope of the action research, the technopedagogical education competencies of pre-service mathematics teachers were developed in the desired direction. Thus, the activities such as planning the lesson, designing the teaching, implementing teaching related to mathematics subjects, etc. with the use of lightboard were effective in developing the technopedagogical education competencies of pre-service mathematics teachers. Using instructional technologies in the learning-teaching process and integrating them into teaching in a way that enriches learning is inevitable for today's education and training. For new generations, it is seen that there will be a greater need for such teaching practices that will strengthen students' motivation, encourage them to learn and enrich teaching. For this reason, the number of applications that can appeal to students in teaching processes and make learning more effective should be increased.

Keywords: Technopedagogical education competencies, lightboard, instructional technologies, math teaching.

*The project is supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) under the TÜBİTAK 2209-A program. We would like to thank TÜBİTAK for their support.

ID 24-Türkiye'de Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi

Serpil Deniz
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
denizserpil02@gmail.com
0000-0002-1827-8196

Birsen Bağçeci
Gaziantep Üniversitesi, Tüekiye
bbagceci@gmail.com
0000-0001-8189-4912

Giriş

Teknoloji çağının keşfi olan ve gelişimi devam eden yapay zekâ çalışmaları, bütün sektörlerde işlevsel bir şekilde varlığını kabul ettirmiştir. İlk olarak 1956 yılında McCarty tarafından kullanılan yapay zekâ kavramı (Russel & Norvig, 2010), "bir insan olsaydı zeki olarak kabul edilebilecek şekilde davranan bir makine" olarak tanımlanmıştır (Mccarthy, 2007). Yapay zekâ öğreticiler ve öğrenenler açısından öğrenme ve öğretme kavramlarını bilinenin çok ötesinde bir sürece taşımaktadır. Eğitim tarihinde kara tahta ve tebeşirden akıllı tahtalara geçiş sürecine kadar yavaş ama istikrarlı bir şekilde gelişen eğitim teknolojilerine bugün yapay zekâ uygulamaları da dâhil olarak öğrenmenin geleceğini bize fısıldamaktadır. 2017 yılında Horizon raporunda yapay zekâ uygulamalarının eğitimdeki önemi daha sonraki yıllarda da vurgulanmıştır. 2018-2022 döneminde eğitimde yapay zekâ kullanımının %45 oranında büyümesi ve bu oranın çok daha üzerine çıkılacağı öngörülmüştür (Educase, 2019). Eğitimde yapay zekâ çalışmaları aktif olarak her ülkenin müfredatına girmemiş olsa da yapay zekâ okuryazarlığı, farkındalığı, eğitim programları, pedagojiler, kılavuzlar ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin araştırmalar hükümetler tarafından desteklenmekte, teşvik edilmektedir. Yapay zekâ destekli öğretim özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim programlarına dâhil edilmeye başlanmıştır. Yapay zekâ teknolojilerini anlamlandırmak ve kullanımını kolaylaştırmak, bununla birlikte yapay zekâ destekli programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda çalışmalar artarak devam etmektedir (Guilherme, 2019, Florea & Radu, 2019, Tedre, et al, 2021). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları belirli bir standart kazanmamakla birlikte farklı deneysel çalışmalar sürdürülmektedir. Eğitimde yapay zekâ destekli araçların pedagojik olarak nasıl kullanılabileceği, anlamlı ve etkili bir şekilde her yaş grubundan ve her seviyeden öğrencilere, her ders için nasıl ve ne şekilde yapay zekâdan faydalanılabileceği belirsizliğini korumaktadır (Zawacki-Richter, et al, 2019). Bu çalışma sistematik bir inceleme yoluyla Türkiye'de eğitimde yapay zekâ uygulamaları üzerine yapılan araştırmalara genel bir bakış sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmalarda kullanılan yöntemler, uygulamaların yapıldığı dersler, öğrenci seviyesi, kullanılan teknolojiler ve yapay zekânın eğitim üzerindeki rolü ve etkisi, araştırmaların hangi yapay zekâ türü kullanılarak yapıldığı, hangi konulara ve becerilere odaklandığı ve elde edilen sonuçlar incelenecektir. Tanımlayıcı bir genel görüntü ortaya koymaktan ziyade Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen ve henüz başlangıç aşamasında olan yapay zekâ uygulamalarının eleştirel bir analizini sunarak mevcut sonuçlar üzerinden

retrospektif bir bakış sunmak, ihtiyaç duyulan yapay zeka araştırmaları için rehberlik etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Literatür taraması belli bir konuya ait literatür hakkında beklendik genel bir tarama sunmak değil, mevcut literatürü eleştirel bir şekilde çalışmanın hedeflediği amaç doğrultusunda bir araya getirmektir (Schwarz et al., 2006). Literatür taramaları özetleme ve/ya sentezleme olmaktan öte, alandaki tematik boşlukları tespit etmeye ve bu boşluklar için gelecekteki araştırmacılara teşvik edici önermeler sunmaya çalışmalıdır (Rowe, 2014). Türkiye'de eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin mevcut araştırmaları bulmak amacıyla EBSCOhost, ULAKBIM, ASOS indeks, Google Akademik ve YÖK Tez tarama ve indeksleme motorları kullanılmıştır. Örneklemdeki araştırmaların betimsel analizini gerçekleştirmek için Sözbilir ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" seçilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda ilgili alanyazında otuz makale, on sekiz yüksek lisans tezi ve yedi doktora tezi olmak üzere toplam elli beş çalışma incelenmiştir. Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2015 yılından 2020 yılına kadar çok daha az çalışma yapıldığı, fakat 2021 yılından itibaren önceki yıllara göre ciddi bir artış olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar desen olarak incelendiğinde daha çok betimsel içerik analizi, literatür taraması, durum çalışması ve fenomenolojik çalışmaların daha çok olduğu dikkat çekmiştir. Yapay sinir ağlarının en çok kullanılan araç olduğu, bununla birlikte ChatGPT, bulanık mantık ve zeki öğretim sistemlerinin de eğitimde yapay zekâ kullanımında tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmaların öncelikle lisans öğrencileriyle, ardından öğretmenler, ortaokul öğrencileri ve akademisyenlerle yapıldığı, veri toplama aracı olarak sırasıyla en fazla yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve çeşitli ölçekler ve anketlerin kullanıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalar veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırıldığında, çalışmalarda betimsel analiz ve içerik analizinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel çalışmaların yoğunlukta olması, deneysel çalışmaların veya uygulamalı tasarım çalışmalarının nispeten az oluşu Türkiye'de eğitimde yapay zekâ çalışmalarının hala tanınma aşamasında olduğunu, sürecin gelişmeye devam ettiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, kategorik çözümleme, sistematik inceleme, yapay zekâ öğretimi, yapay zekâ okuryazarlığı,

Kaynaklar

EDUCAUSE. (2019). Horizon report: 2019 higher education edition. Retrieved from EDUCAUSE Learning Initiative and The New Media Consortium website: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf

Florea, A. M., & Radu, S. (2019). Artificial Intelligence and Education. 22nd International Conference on Control Systems and Computer Science (CSCS), 381–382. doi:10.1109/CSCS.2019.00069

Frantz Rowe (2014). What literature review is not: diversity, boundaries and recommendations. European Journal of Information Systems, 23:3, 241-255, https://doi.org/10.1057/ejis.2014.7

Guilherme, A. (2019). AI and education: the importance of teacher and student relations. AI & Soc, 34, 47–54. https://doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence? http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf.

Russel, S., & Norvig, P. (2010). Artificial intelligence - a modern approach. New Jersey: Pearson Education.

Schwarz, A., Mehta, M., Johnson, N., & Chin, W. (2006). Understanding frameworks and reviews: a commentary to assist us in moving our field forward by analyzing our past. Database 38(3), 29–50. https://doi.org/10.1145/1278253.1278259

Sözbilir, M., Kutu, H., Yasar, M.D. (2012). Science Education Research in Turkey. In: Jorde, D., Dillon, J. (eds) Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Perpectives in Science Education, vol 5. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_14

Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen, I., & Pears, A. (2021). Teaching machine learning in K–12 classroom: Pedagogical and technological trajectories for artificial intelligence education. IEEE access, 9, 110558-110572.

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), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

ID 24-Reviewing Studies on Using Artificial Intelligence in Education in Turkey: A Descriptive Content Analysis

Serpil Deniz
Gaziantep University, Türkiye
denizserpil02@gmail.com
0000-0002-1827-8196

Birsen Bagçeci
Gaziantep University, Türkiye
bbagceci@gmail.com
0000-0001-8189-4912

Introduction

Artificial intelligence (AI) studies, which are the discovery of the technological age and continue to develop, have established their existence in a functional way in all sectors. First used by McCarty in 1956 (Russel & Norvig, 2010), the concept of artificial intelligence has been defined as "a machine that behaves in a way that could be considered intelligent if it was a human being." (Mccarthy, 2007). AI carries the concepts of learning and teaching to a process far beyond what is known in terms of educators and learners. In the history of education, educational technologies, which have developed slowly but steadily from blackboards and chalk to smart boards, today whisper to us the future of learning by including AI applications. In the Horizon report in 2017, the importance of AI applications in education was emphasized in the following years. In the period of 2018-2022, the use of AI in education is expected to grow by 45% and this rate is expected to be much higher (Educase, 2019). Although AI in education studies have not been actively included in the curriculum of every country, research on AI literacy, awareness, educational programs, pedagogies, guidelines and assessment methods is supported and encouraged by governments. AI -supported teaching has started to be included in the education programs of developed countries. Work on making sense of artificial intelligence technologies and facilitating their use, as well as designing, implementing and evaluating AI-supported programs continues to increase (Guilherme, 2019, Florea & Radu, 2019, Tedre, et al, 2021). Although AI applications in education do not gain a certain standard, different experimental studies are carried out. It remains unclear how AI-powered tools can be used pedagogically in education, and how and in what way AI can be used for every lesson in a meaningful and effective way for students of all ages and at all levels (Zawacki-Richter, et al., 2019). This study aims to provide an overview of the research on AI in education in Turkey through a systematic review. The methods used in the research, the courses in which the studies are conducted, the level of students, the technologies used and the role and impact of artificial intelligence on education, the type of AI used in the research, the topics and skills focused on, and the results obtained will be examined. Rather than presenting a descriptive overview, it is aimed to present a retrospective view of the current results by presenting a critical analysis of the AI studies carried out in the field of education in Turkey, which are still in their infancy, and to provide guidance for the needed AI research.

Methodology

A literature review is not to provide an expected general overview of the literature on a particular topic, but to bring together the existing literature in a critical way for the purpose of the study (Schwarz et al., 2006). Rather than summarizing and/or synthesizing, literature reviews should seek to identify thematic gaps in the field and offer encouraging suggestions for future researchers to address these gaps (Rowe, 2014). EBSCOhost, ULAKBIM, ASOS index, Google Scholar and YOK Thesis search and indexing engines were used to find existing research on the use of artificial intelligence in education in Turkey. The "Article Classification Form" developed by Sözbilir et al. (2012) was selected to perform descriptive analysis of the studies in the sample.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, a total of fifty-five studies, including thirty articles, eighteen master's theses, and seven doctoral dissertations, were examined in the relevant literature. Looking at the distribution of the studies according to years, it was observed that there were much fewer studies from 2015 to 2020, but since 2021, there has been a significant increase compared to previous years. When the studies were examined in terms of pattern, it was noted that there were mostly descriptive content analyses, literature reviews, case studies, and phenomenological studies. It was determined that artificial neural networks are the most commonly used tool, however, ChatGPT, fuzzy logic and intelligent teaching systems are also preferred in the use of artificial intelligence in education. It was observed that the studies were conducted primarily with undergraduate students, followed by teachers, secondary school students and academicians, and semi-structured interview forms and various scales and questionnaires were used as data collection tools, respectively. When the analysed studies were classified according to data analysis methods, it was determined that descriptive analysis and content analysis were used intensively in the studies. The intensity of qualitative studies and the relatively low number of experimental studies or applied design studies show that artificial intelligence studies in education in Turkey are still in the recognition stage and the process continues to develop.

Keywords: Artificial intelligence literacy, artificial intelligence teaching, categorical analysis, education, systematic review

References

EDUCAUSE. (2019). Horizon report: 2019 higher education edition. Retrieved from EDUCAUSE Learning Initiative and The New Media Consortium website: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf

Florea, A. M., & Radu, S. (2019). Artificial Intelligence and Education. 22nd International Conference on Control Systems and Computer Science (CSCS), 381–382. doi:10.1109/CSCS.2019.00069

Frantz Rowe (2014). What literature review is not: diversity, boundaries and recommendations. European Journal of Information Systems, 23:3, 241-255, https://doi.org/10.1057/ejis.2014.7

Guilherme, A. (2019). AI and education: the importance of teacher and student relations. AI & Soc, 34, 47–54. https://doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence? http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf.

Russel, S., & Norvig, P. (2010). Artificial intelligence - a modern approach. New Jersey: Pearson Education.

Schwarz, A., Mehta, M., Johnson, N., & Chin, W. (2006). Understanding frameworks and reviews: a commentary to assist us in moving our field forward by analyzing our past. Database 38(3), 29–50. https://doi.org/10.1145/1278253.1278259

Sözbilir, M., Kutu, H., Yasar, M.D. (2012). Science Education Research in Turkey. In: Jorde, D., Dillon, J. (eds) Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Perpectives in Science Education, vol 5. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_14

Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen, I., & Pears, A. (2021). Teaching machine learning in K–12 classroom: Pedagogical and technological trajectories for artificial intelligence education. IEEE access, 9, 110558-110572.

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), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

ID 25-Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğine Yönelik Kişisel Pozisyon Listesi'nin Geliştirilmesi

Selen Beyazbal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
selenbeyazbal@comu.edu.tr
0000-0001-7326-3424

Prof. Dr. Çavuş Şahin
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
cavussahin@comu.edu.tr
0000-0002-4250-9898

Giriş

Öğretmen kimliği, öğretmen mesleki gelişimi için bireyin kişisel özelliklerinden ve sosyal yapıdan etkilenerek gelişime ve dönüşüme ihtiyaç duyan bir yapıdır. Öğretmen kimliği bireyden ve toplumdan etkilenen yapısından dolayı, öğretmenin sadece teknik işleri yerine getirmesinden çok bütüncül, dinamik ve öğretmen gelişiminin doğasına odaklanmaktadır (Olsen, 2008).

Alan yazında öğretmen kimliği kavramına yönelik farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Öğretmen kimliği için alan uzmanlığı ve okul ortamındaki iletişime odaklı (Dede-Gülbağcı & Akkoç, 2016; Duru, 2006; Reio, 2005; Sachs, 2005; Waller, 1965), öğretmen kimliğinin duyuşsal boyutlarını içeren inançlara, tutumlara, hayat örgüsüne ve kişisel hikayelerine odaklı (Rodgers & Scott, 2008; Zembylas, 2003) ve benlik ve kimlik ilişkisine odaklı (Beauchamp & Thomas, 2009; Vandamme, 2018) tanımlar yapılmıştır.

Vandamme (2018)'in öğretmen kimliği çalışmasında Hermans (2001b)'ın ortaya koyduğu Diyalojik Benlik Teorisine dayandırarak öğretmen kimliğine ait kişisel benlik pozisyonlarını belirlenmiştir. Öğretmen kimliğini hem sosyal yapıdaki hem de benlik pozisyonlarını belirlemesi açısından önemli görülmektedir. Öğretmen kimliğinin, benlik ve kimlik açısından incelenmesi öğretmenlik eğitiminde beklenilen özellikleri kazandırılması açısından ve sosyal ortamın dahil edilmesi ise öğrenme ortamlarının öğretmen kimliği gelişimine göre düzenlenmesi için yeni bir bakış açısı sağlamaktadır.

Diyalojik Benlik Teorisi, kimlik gelişimini iç benlik ve dış benlik ile şekillendiğini savunmaktadır (Hermans, 2001a). İç benlik kişinin yaşantısal, duygusal ve deneyimsel özelliklerini içermektedir. Dış benlik ise çevrede iç benlik özelliklerini etkileyen kişileri vurgulamaktadır. Kişisel Pozisyon Listesi ise kimlik özelliklerini tanımlamak için benlik pozisyonlarını belirlemesine imkân sağlayan bir ölçme aracıdır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine ait özellikleri belirlemek için kişisel pozisyon listesinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen kimliğine yönelik kişisel pozisyon listesinin hazırlanması öğretmen adaylarının dış benlik boyutunda öğretmen kimliklerini kimlerin belirlediği ve iç benlik boyutunda ise hangi ben pozisyonlarının yer aldığının belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji çalışması olarak desenlemiştir. Öğretmen adaylarına öğretmen kimliğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarına öğretmen kimliği ve öğretmen mesleğini nasıl anlamlandırıldıklarıyla ilgili görüşmeler uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden 14 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak tabakalı amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılar 14 farklı lisans programına devam eden öğretmen adaylarıdır.

Veri toplamak için yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler iki tur olarak gerçekleştirilmiştir. İlk tur yarı yapılandırılmış görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. İkinci turda iki grup olarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Veriler tematik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Veriler iç benlik ve dış benlik olarak iki temada analiz edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde ise temalara eklenmesi veya çıkarılması gereken özelliklere karar verilmiştir.

Sonuçlar

Görüşmeler sonunda, öğretmen adayları için hazırlanan kişisel pozisyon listesinde iç benlik pozisyonu olarak 68 madde belirlenmiştir. Bu maddelerin 26 tanesi kişisel özelliklerine ait olup, 42 tanesi de öğretmenlik mesleğine ait ben pozisyonlarından oluşmaktadır.

Dış benlik pozisyonunda ise aile bireyleri, sosyal ortamdaki arkadaşlar, partner, model alınan öğretim elemanı, farklı fikirde olduğu öğretim elemanı, sınıf arkadaşları, staj yapılan okulun öğrencileri ve staj yapılan okulun öğretmenleri olmak üzere 8 ben pozisyonu belirlenmiştir.

Öğretmen adayları için hazırlanan kişisel pozisyon listesi öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine ait özelliklerini/pozisyonlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Bu ölçme aracıyla, öğretmen adaylarının kimliğine dair bakış açıları öğretmen eğitiminin, öğrenme ortamlarının ve mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi açısından yeni bakış açısı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Benlik, ben pozisyonları, diyalojik benlik teorisi, mesleki kimlik, kimlik gelişimi

Kaynaklar

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education,* 39(2), 175-189.

Dede-Gülbağcı, H. & Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 188-206.

Duru, S. (2006). Teacher identities and the ways to create new possibilities for professional teacher identity. *Eurasian Journal of Educational Research,* 22, 121-131.

Hermans, H. J. M. (2001a). The construction of a personal position repertoire: Method And practice. Culture & Psychology, 7(3), 323-366. https://doi.org/10.1177/1354067X0173005

Hermans, H. J. M. (2001b). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology,* 7(3), 243-281.

Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.

Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education,* 21(8), 985-993.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and Professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. Mclntyre (Eds.), Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (pp.732-755). Routledge.

Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 9(2), 175-186.

Vandamme, R. (2018). How teachers construct their identity in higher Professional education: A grounded theory study based on dialogical self-theory and pattern language. Coaching & Co.

Waller, W. (1965). *The sociology of teaching.* Russell & Russell.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. Teachers and teaching, 9(3), 213-238.

ID 25-Developing Teacher Candidates' Personal Position Repertoire for the Teacher Identity

Selen Beyazbal
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
selenbeyazbal@comu.edu.tr
0000-0001-7326-3424

Prof. Dr. Çavuş Şahin
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
cavussahin@comu.edu.tr
0000-0002-4250-9898

Introduction

Teacher identity is a notion that needs development and transformation by being affected by the individual's personal characteristics and social structure for teacher professional development. Because the teacher identity, which is influenced by the individual and society, focuses on the holistic, dynamic nature of teacher development rather than just performing technical skills (Olsen, 2008).

There are different definitions for teacher identity in the literature. They are focused on field expertise and communication in the school environment for teacher identity (Dede-Gülbağcı & Akkoç, 2016; Duru, 2006; Reio, 2005; Sachs, 2005; Waller, 1965), focused on beliefs, attitudes, life patterns and personal stories, including the affective dimensions of teacher identity (Rodgers & Scott, 2008; Zembylas, 2003) and focused on the relationship between self and identity (Beauchamp & Thomas, 2009; Vandamme, 2018).

In Vandamme's (2018) teacher identity research, personal position repertoire of teacher identity was determined based on the Dialogical Self Theory put forth by Hermans (2001b). Teacher identity is considered important in terms of determining both social structure and self-positions. Examining teacher identity in terms of self and identity provides a new perspective in terms of gaining the expected features in teacher education and inclusion of the social environment to organize learning environments according to the development of teacher identity.

Dialogical Self Theory argues that identity development is shaped by the internal and the external self (Hermans, 2008a). The internal self includes the experiential, emotional, and experiential characteristics of the person. The external self, on the other hand, emphasizes the people in the environment that affect the internal self-characteristics. Personal Position Repertoire is also a measurement tool that allows determining self-positions to define identity characteristics.

In this research, it is aimed to develop a personal position repertoire to determine the self-positions of teacher candidates' teacher identity. The development of the personal position repertoire for teacher identity is considered important in terms of determining who constructs the teacher identities of the teacher candidates in the external self and which characteristics take place in the internal self.

Methodology

This research was designed as a phenomenology study, one of the qualitative research methods. Teacher candidates were asked questions about their teacher identity. In line with the purpose of the research, interviews were conducted with teacher candidates about how they make sense of teacher identity and their teacher profession characteristics.

The study group of the research consists of 14 teacher candidates who continue their undergraduate education at Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. Stratified purposive sampling was used to determine the participants. The participants are teacher candidates who attend 14 different undergraduate education in the Education Faculty.

Semi-structured and unstructured interviews were conducted to collect data. The interviews were conducted in two rounds. In the first round, semi-structured interviews were conducted individually. In the second round, focus group interviews were conducted in two different groups.

The data were analyzed by using the thematic analysis technique. It was analyzed in two themes as internal self and external self. In the focus group interviews, the characteristics that should be added or removed from the themes were decided.

Results

In the research, 68 items were determined as the internal self-position in the personal position repertoire prepared for teacher candidates. 26 items of them belong to personal characteristics and 42 items of them consist of internal self-positions belonging to the teaching profession.

In the external self-position, 8 positions were determined including family members, friends in the social environment, partner, model teaching staff, teaching staff with different ideas, classmates, students at the internship school, and teachers at the internship school.

The personal position repertoire for teacher candidates was prepared in order to determine the teacher candidates' characteristics/positions of teacher identity. With this measurement tool, prospective teachers' perspectives on their teacher identity will provide a new perspective in terms of organizing teacher education, learning environments, and professional development curriculums.

Keywords: Self, self-positions, dialogical self-theory, professional identity, identity development

References

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education,* 39(2), 175-189.

Dede-Gülbağcı, H. & Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 7(1), 188-206.

Duru, S. (2006). Teacher identities and the ways to create new possibilities for professional teacher identity. *Eurasian Journal of Educational Research,* 22, 121-131.

Hermans, H. J. M. (2001a). The construction of a personal position repertoire: Method And practice. Culture & Psychology, 7(3), 323-366. https://doi.org/10.1177/1354067X0173005

Hermans, H. J. M. (2001b). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology,* 7(3), 243-281.

Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.

Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education,* 21(8), 985-993.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and Professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. Mclntyre (Eds.), Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (pp.732-755). Routledge.

Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 9(2), 175-186.

Vandamme, R. (2018). How teachers construct their identity in higher Professional education: A grounded theory study based on dialogical self-theory and pattern language. Coaching & Co.

Waller, W. (1965). *The sociology of teaching.* Russell & Russell.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. Teachers and teaching, 9(3), 213-238.

ID 26-Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojileri ile Öğretim Programlarına Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Çağla Okay
Atatürk İlkokulu, Türkiye
caglakyts@gmail.com
0009-0000-1578-9049

Özgür Ulubey
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
oulubey@mu.edu.tr
0000-0001-7672-1937

Giriş

Eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en önemli etken öğretmenlerdir. Öğretmenler mesleklerini yaparken üstlendikleri rolleri sayesinde bir mesleki kimliğe de sahip olurlar. Mesleki kimlik, kişinin inanç, değer, özellik ve deneyimlerine dayanan mesleki bir özdür (Slay ve Smith, 2011). Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine ilişkin algıları ve başkalarının algıları ile kendilerini tanımladıkları dinamik, değişen ve gelişen bir yapıdır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard vd., 2004).

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri belirli özelliklere göre sınıflandırılarak mesleki kimlik tipolojileri belirlenmiştir. Mesleki kimlik tipolojisi bireylerin mesleki anlamda sahip oldukları özelliklerin benzerlikleri ve diğerlerinden farklılıklarına dayalı olarak yapılan kimlik sınıflamasıdır (Sachs, 2005). Beijard ve diğerleri (2000), konu uzmanı, pedagojik uzman, didaktik uzman, uzmanlıklar arası denge kurabilen ve iki uzmanlık alanında yüksek puan alanlar olarak beş farklı öğretmen kimlik tipolojisi belirlemiştir. Atik (2022), öğretmenlerin teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel olarak dört farklı tipolojiye ayrıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri incelendiğinde öğretim programına bağlı kalma davranışlarına ilişkin kimlik göstergelerinin bulunduğu görülmektedir. Tasarlanan öğretim programının öğretmen ve diğer paydaşlar tarafından aslına bağlı kalınarak hayata geçirilmesi beklenmektedir (Bümen vd., 2014). Programa bağlılığı sağlamak için öğretmenlere tek bir program verilmesine karşın uygulamada farklılıklar gözlenmektedir (Songer ve Gotwals, 2005). Farklı öğretmen özellikleri öğretim programlarının benimsenip benimsenmeyeceğinin belirleyici unsurudur (Bümen vd., 2014). Bununla birlikte öğretmenlik mesleki kimlik tipolojileri de programa bağlılığı etkileyebilmektedir. Teknisyen öğretmenler öğretim programlarını uygulayan, entelektüel kimliğe sahip öğretmenler ise yeniliğe açık ve öğretim programlarının dışına çıkarak faydalı olduğuna inanılan bilgileri paylaşanlardır (Atik, 2022). Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinden yola çıkarak teknisyen, sosyal, eleştirel ve entelektüel öğretmen kimliğine sahip öğretmenlerin programa bağlılıklarının ne düzeyde olduğu, mesleki kimlik tipolojisinin farklılaşmasının öğretim programlarına bağlılığa olan etkisinin nasıl olduğu ortaya çıkarılarak alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

(1) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri dağılımı nasıldır?

(2) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programlarına bağlılıklarını yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Muğla ilinde görev yapan 2142 sınıf öğretmeni, örneklemini ise okulların hizmet alanlarına göre tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 354 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise Cohen ve diğerlerinin (2005) 'Örneklem Büyüklüğü Tablosu'ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği ve Burul (2018) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler, kümeleme analizi, betimsel analiz ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin en baskın eleştirel daha sonra sırasıyla entelektüel, sosyal ve teknisyen mesleki kimlik tipolojisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Atik (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en fazla entelektüel, en az teknisyen öğretmen kimliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığa ilişkin genel puanlarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığının %22.6'lık kısmını açıklamaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını yordadığı anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğretim programına bağlılığa ilişkin alanyazında yapılan çalışmalar ile aynı doğrultudadır (Benli-Özdemir ve Arık, 2017; Burul, 2018; Dinç ve Doğan, 2010; Güleş, 2022; Kabaş, 2020; Zöğ, 2022). Bu durum sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli, uygulama temelli öğretim programlarını benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve onu etkileyen etmenlerin dikkate alınmasının, daha etkili öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki kimlik, mesleki kimlik tipolojisi, programa bağlılık

Kaynaklar

Atik, S. (2022). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi*. (Tez No.715216) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer. P. C., & Verloop. N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20* (2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001.

Beijard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16* (7), 749-764. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8.

Benli-Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (Özel Sayı), 31-44.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi*. (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(*1), 203-228.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5. Baskı). Routledge.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 17-49.

Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No.715738) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Tez No.611942) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practices: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203012529.

Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities.*Human Relations*, *64*(1), 85-107.

Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No.755524) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ID 26-The Relationship Between Elementary School Classroom Teachers' Professional Identity Typologies and Curriculum Fidelity

Çağla Okay
Atatürk Elementary School, Türkiye
caglakyts@gmail.com
0009-0000-1578-9049

Özgür Ulubey
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
oulubey@mu.edu.tr
0000-0001-7672-1937

Introduction

The most crucial factor in the success of the education system is teachers. Teachers acquire a professional identity through the roles they assume while performing their profession. Professional identity is the essence of a profession grounded on a person's beliefs, values, characteristics and experiences (Slay and Smith, 2011). The professional identity of teachers is a dynamic, evolving construct through which they perceive themselves and define themselves in professional terms based on their own perceptions and others' perceptions of them (Beauchamp and Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004).

Teachers' professional identities have been classified based on specific characteristics, leading to the emergence of professional identity typologies. The professional identity typology is a classification of individuals' professional identities based on similarities and differences in the characteristics they possess in the professional context (Sachs, 2005). Beijard et al. (2000) have identified five distinct teacher identity typologies; subject matter expert, pedagogical expert, didactical expert, those capable of establishing a balance between these two domains of expertise and those who score high in both domains of expertise. Atik (2022) stated that teachers are divided into four different typologies as technician, social, intellectual and critical.

When the professional identity typologies of teachers are examined, it is seen that there are identity indicators related to the behaviours of curriculum fidelity. It is expected that the designed curriculum is implemented by the teacher and other stakeholders by adhering to the original (Bümen et al., 2014). Although teachers are given a single curriculum to ensure curriculum fidelity, there are differences in practice (Songer and Gotwals, 2005). Different teacher characteristics are the determining factor of whether the curriculum will be adopted or not (Bümen et al., 2014). In addition, teaching professional identity typologies can also affect curriculum fidelity. Technician teachers are those who implement the curriculum while the teachers having an intellectual identity are open to innovation and share information that is believed to be useful by going beyond the curriculum (Atik, 2022). It is believed that exploring the level of curriculum fidelity among teachers with different professional identity typologies, such as technician, social, critical and intellectual and understanding how the differentiation in professional identity typologies affects their curriculum fidelity will contribute to the literature. In this context, the purpose of the current study is to examine the relationship between primary school

teachers' professional identity typologies and curriculum fidelity. Within the scope of this purpose, answers to the following research questions were sought.

(1) What is the distribution of professional identity typologies of classroom teachers?

(2) What is the level of predicting the professional identity typologies of classroom teachers on their fidelity to the curriculum?

Method

The study employed the relational survey model. The population of the study consists of 2142 elementary school classroom teachers working in the province of Muğla, and the sample is composed of 354 elementary school classroom teachers selected through stratified sampling based on the service areas of the schools. The sample size was determined using the "Sample Size Table" by Cohen et al. (2005). The data of the study were collected using the "Teachers' Professional Identity Typologies Scale" and the "Curriculum Fidelity Scale" developed by Burul (2018). The collected data were analyzed by using cluster analysis, descriptive analysis and multiple regression analysis.

Results

In the study, it was found that the most dominant professional identity typology among the elementary school classroom teachers was the critical, followed by the intellectual, social and technician professional identities. In the study conducted by Atik (2022), it was determined that the highest number of the teachers had the intellectual identity and the smallest number of the teachers had the technician identity. As a result of the study, it was understood that teachers' professional identity typologies predicted their curriculum fidelity. It was observed that the general curriculum fidelity scores of the elementary school classroom teachers were high. The findings of the current study are parallel to other studies conducted on curriculum fidelity in the literature (Benli-Özdemir and Arık, 2017; Burul, 2018; Dinç and Doğan, 2010; Güleş, 2022; Kabaş, 2020; Zöğ, 2022). This might indicate that elementary school classroom teachers mostly adopt constructivist approach and student-centred, practice-based curricula. The teachers' professional identity typologies were found to explain 22.6% of the variance in their curriculum fidelity. It is thought that taking into account the professional identities of teachers and the factors affecting them in the process of developing undergraduate programs in education faculties where teacher candidates are trained will be effective in the preparation of more effective teacher training programs.

References

Atik, S. (2022). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi*. (Tez No.715216) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer. P. C., & Verloop. N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20* (2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001.

Beijard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and*

Teacher Education, 16 (7), 749-764. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8.

Benli-Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (Özel Sayı), 31-44.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi*. (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(*1), 203-228.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5. Baskı). Routledge.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 17-49.

Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No.715738) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Tez No.611942) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practices: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203012529

Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities.*Human Relations, 64*(1), 85-107.

Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No.755524) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez.

ID 27-Deprem Gerçeği ve Eğitimimiz Üzerine

Hasan Şeker
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
sekerhas@gmail.com
0000-0002-8506-1296

Giriş

Türkiye'de 6 Şubat 2023 saat 04.17'de Türkiye'nin güneyi, Suriye'nin kuzey sınırına yakın bir yerde 7,8 büyüklüğünde bir deprem meydana geldi. Türkiye'de ve yakın coğrafyada yaşanan bu deprem Türkiye'de onun üzerinde şehri etkiledi. Deprem felaketinde resmi kayıtlı 50.000'in üzerinde insan hayatını kaybetti. Türkiye Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'na (AFAD) göre, 1 Mart itibarıyla 11.000'den fazla artçı sarsıntı meydana geldiği, artçı sarsıntıların bölgede yakın gelecekte de devam etmesi beklendiğini raporladı. Pan Amerikan Sağlık Örgütü (PAHO)'na göre 1970'li yıllardan günümüze dünya genelinde Ermenistan, Çin, Ekvador, Guatemala, Haiti, İran, Hindistan, Endonezya, Japonya, Meksika, Pakistan, Peru ve Türkiye'de depremler bir milyondan fazla kişinin ölümüne neden oldu (PAHO, 2023). Deprem sonrası su, kanalizasyon, elektirik, ulaşım ve haberleşme alt yapısı gibi sistemlerin büyük ölçüde tahrip olması, insanları çaresiz, savunmasız bıraktı. Bu durumun insanların depreme karşı oldukça savunmasısız bir varlık olduğunu bir daha gösterdiAncak sosyal karşılıklı bağımlılığımız ve rasyonel bir varlık olarak durumumuz sayesinde savunmasızlığımızı azaltabiliriz (Marcos, 2016).

Depremde yaşanılan travmaların azaltılabilmesinde, yaşanılan veya yaşanma olasılığı yüksek bazı problemlerle, engellerle başedebilmede empati kurabilme, sağlıklı iletişim kurma becerisine sahip olabilme, doğayla barışık yaşama, sorumluluk alma, yardımlaşma gibi genel "temel" insani ilişkilere ve değerlere yönelik kazanımların önemini "daha da" artmaktadır. Deprem sürecin iyi yönetilmesi, felaket öncesinde bir ölçüde sahip olmamız hereken "insani" birtakım özelliklerle ilgilidir ki bu durum felaketin daha rahat aşılabilmesine ve sıkıntılarla baş etme durumumuza katkıları olabilecektir. Doğal afet riskleri ile karşı karşıya kalındığında, afet konusunda eğitimli bireyler, haneler ve toplumlar afetlere müdahale, hazırlık ve afetlerden kurtulma konusunda daha güçlü ve daha uyumlu oldukları varsayılmaktadır (Muttarak & Lutz, 2014). Bu bağlamda çalışmada genel öğretim programlarında doğal afetlerin nasıl ele alındığı, kazanımların ve bu kazanımların nasıl gerşekleştirildiği çalışmada incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada doğal gözlem ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doğal gözlem doğrudan olayın meydana geldiği ortamda gerçekleşir. Gözlemler, araştırmacının katılımcılarla hiçbir şekilde doğrudan etkileşime girmemesiyle mümkün olduğunca dikkat çekmeden yapılır. Araştırmacı depremin hemen sonrası oniki gün süresince bölgede kalmış ve yardım faaliyetlerinde bulunmuştur. Bu süreçteki doğal gözlem ortamdaki insanları "insanları izlemek" şeklinde düşünülebilir.

Ayrıca genel olarak öğretim programlarında doğal afetlerin nasıl ele alındığı, kazanımların ve bu kazanımların nasıl gerşekleştirildiği bu çalışmada incelenmiştir. Bu açıdan uygulanmakta olan öğretim programlarında (Hayat bilgisi, Sosyal Bilgiler,

Coğrafya öğretim programı) bulunan doğal afetlere yönelik kazanımlar incelenip, kazanımlarda öngörülen davranışların edinimi mevcut litaratür özetlerine bağlı olarak analiz edilmektedir. Bu amaçla çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Verilerin analizi, içerik analizi tekniği ile yapılacaktır. Bu amaçla içeriklerin çözümlenmesinde MAXQDA programı da çalışmada kullanılacaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Kök değerlerin birçoğu yaşanılan deprem sürecinde varlığını veya yokluğunu önemli ölçüde hissttirdi. Şöyle ki Türkiye'de yaşayan tüm insanların duyarlı davranışlarını ve özellikle güçlü yardımlaşma refleksi göstermesi son derece anlamlıydı. Çok güçlü yardımlaşma çabası ve reaksiyonu, refleksi ilk göze çarpan davranışlarımız arasında olduğunu ifade edilebilir ((Atak,2023; Taşdemir, 2022). Yardımlaşma gibi "yüce" değerlerimizle birlikte birçok değerlerin de deprem sürecinde, özellikle yardımsever gönüllü insanların davranışlarına önemli bir biçimde yansıdığı gözlenmektedir. Tüm bu olumlu gözlemlere ve görüşlere karşın, iletişim-empati kurma, sorumluluk bilinci ve inisiyatif alma davranışlarımızın niteliği, deprem sürecindeki yardımlaşma ve istekliliği önemli ölçüde azalttığı gözlemlenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Afet eğitimi, deprem, iletişim, kök değerler

Kaynaklar

Atak, Ü. (2023, February 14). Depremin ardından gelen güçlü toplumsal yardımlaşma refleksi neyi anlatıyor? Erol Erdoğan ile söyleşi. AA.

Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Pegem Akademi Yayınları.

Marcos, A. (2016). Vulnerability as a Part of Human Nature. In: Masferrer, A., García-Sánchez , E. (eds) Human Dignity of the Vulnerable in the Age of Rights. (pp. 29-44) Comparative Perspectives on Law and Justice, vol 55. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32693-1_2

Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change ? Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change ? 19(1).

PAHO.(2023).Earthquakes.https://www.paho.org/en/health-emergencies/earthquakes?gclid=EAIaIQobChMIuPO2vb_E_gIV1OdRCh1GrQRlEAAYAiAAEgI4ZvD_BwE

Taşdemir, F. (2022, July 27). Türkiye, en çok insani yardım yapan ülke sıralamasında zirvedeki yerini korudu. AA. https://www.aa.com.tr/tr/gundem/turkiye-en-cok-insani-yardim-yapan-ulke-siralamasinda-zirvedeki-yerini-korudu/2646685

ID 27-On the Reality of Earthquake and our Education

Hasan Şeker
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesity, Türkiye
sekerhas@gmail.com
0000-0002-8506-1296

Introduction

An earthquake with a magnitude of 7.8 occurred in Turkey on February 6, 2023 at 04:17, in southern Turkey, near the northern border of Syria. This earthquake affected more than ten cities in Turkey. More than 50,000 officially registered people lost their lives in the earthquake disaster. According to the Turkish Disaster and Emergency Management Presidency (AFAD), more than 11,000 aftershocks have occurred as of March 1, and aftershocks are expected to continue in the region in the near future. According to the Pan American Health Organization (PAHO), earthquakes have killed more than one million people worldwide since the 1970s in Armenia, China, Ecuador, Guatemala, Haiti, Iran, India, Indonesia, Japan, Mexico, Pakistan, Peru and Turkey (PAHO, 2023). The massive destruction of systems such as water, sewerage, electricity, transportation and communication infrastructure after the earthquake left people helpless and defenceless. This showed once again that humans are a highly vulnerable creature against earthquakes. Only through our social interdependence and our status as a rational being can we reduce our vulnerability (Marcos, 2016).

In reducing the traumas experienced during earthquakes, fundamental human relationships and values such as empathy, effective communication, harmonious coexistence with nature, taking responsibility and mutual assistance become even more important in dealing with existing or high-probability future problems and obstacles. The effective management of the earthquake process is related to certain "human" characteristics that we should possess to some extent before the disaster occurs so that we can more easily overcome the difficulties and problems caused by the disaster. When faced with natural disaster risks, it is assumed that individuals, households and communities who are educated about disasters are stronger and more adaptable in terms of responding to, preparing for and surviving disasters (Muttarak & Lutz, 2014). In this context, the current study examines how natural disasters are addressed in curricula and in the related objectives and how these objectives are achieved.

Method

Natural observation and document analysis methods were used in the study. Natural observation takes place directly in the setting in which the event occurred. Observations are made as inconspicuously as possible, with the researcher not interacting directly with the participants in any way. The researcher stayed in the region for twelve days immediately after the earthquake and was involved in relief activities. Natural observation in this process can be thought of as "watching people". The researcher records what they see in whatever way they can. In Unstructured observations, the researcher records all relevant behavior without a system. There may be too much to record, and the behaviors recorded may not necessarily be the most important. The observations captured by the researcher in the environment are written down and recorded. Opinions regarding the prevalence of the behaviors examined.

In addition, how natural disasters are handled in the curriculum in general and in the related objectives in the curriculum and how these objectives are achieved are examined in the current study. In this regard, the study examines the objectives related to natural disasters present in the implemented curricula (such as Life Skills, Social Studies, Geography). The acquisition of anticipated behaviours outlined in these objectives is analyzed based on the review of the existing literature. To this end, the document analysis method is used in the study. The analysis of the data will be done with the content analysis technique. In the analysis of the content, MAXQDA program will be used.

Results / Expected Results

Many of the root values felt their presence or absence significantly during the earthquake in that it was extremely meaningful for all people living in Turkey to show their sensitive behaviours and especially a strong desire to help. It can be stated that a very strong cooperation effort is among the first noticeable behaviours (Atak,2023; Taşdemir, 2022). Alongside "noble" values like solidarity, it is observed that numerous other values, especially the behaviours of compassionate volunteers, have significantly manifested themselves during the earthquake process. Despite all these positive observations and perspectives, it is observed that the quality of our communication-empathy, sense of responsibility and initiative-taking behaviours significantly diminishes the cooperation and willingness during the earthquake process.

Keywords: Disaster education, earthquake, communication, root values

References

Atak, Ü. (2023, February 14). Depremin ardından gelen güçlü toplumsal yardımlaşma refleksi neyi anlatıyor? Erol Erdoğan ile söyleşi. AA.

Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Pegem Akademi Yayınları.

Marcos, A. (2016). Vulnerability as a Part of Human Nature. In: Masferrer, A., García-Sánchez , E. (eds) Human Dignity of the Vulnerable in the Age of Rights. (pp. 29-44) Comparative Perspectives on Law and Justice, vol 55. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32693-1_2

Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change ? Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change ? 19(1).

PAHO.(2023).Earthquakes.https://www.paho.org/en/health-emergencies/earthquakes?gclid=EAIaIQobChMIuPO2vb_E_gIV1OdRCh1GrQRlEAAYAiAAEgI4ZvD_BwE

Taşdemir, F. (2022, July 27). Türkiye, en çok insani yardım yapan ülke sıralamasında zirvedeki yerini korudu. AA. https://www.aa.com.tr/tr/gundem/turkiye-en-cok-insani-yardim-yapan-ulke-siralamasinda-zirvedeki-yerini-korudu/2646685

ID 28-Çözme Uygulamalarının Problem Çözme Başarısına ve Tutumuna Etkisi

Seçil Altun Yaşar
Kırsehir Ahievran Üniversitesi/TÜRKİYE
saltunyasar@gmail.com

Zeki Arsal
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/TÜRKİYE
arsal_z@ibu.edu.tr

Giriş

Van De Walle (2013) problem çözmeyi; öğrencinin dikkatini fikirlere ve fikirleri anlamaya, matematiksel kavramları anlamlandırmasına, ayrıntılı düşünüp çalışmaya, kendisine güveni artıran eğlenceli bir süreç olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin matematikle ilgili deneyimleri oluştukça, matematiğe yönelik tutumları da şekillenecektir. Oluşan bu tutumlar öğrencilerin matematiğe yönelik davranışlarını etkileyeceğinden matematik başarısı da bu doğrultuda etkilenir (Akdemir, 2006). Matematiksel kavramlar ve problemler öyküler aracılığıyla tasarlanıp geliştirilebilinir (Kusumastuti ve Priatna, 2020). Creswell (1997) 'e göre bu yöntem; öykü adı verilen bir konu çalışması yoluyla müfredat bağlantısı için bir bağlam ortaya koymaktadır. Öyküleştirme konusunun temel ilkeleri; öykü, beklenti, öğretmenin ipi, sahiplik, bağlam ve etkinlik öncesi yapı ilkesidir. Soruların sırası öykü yönteminde önemlidir. Her öyküleştirme bölümü bir öncekine bağlıdır (akt; Omand, 2014). Öyküleştirme yöntemi öğrencilerin matematik konularını içselleştirmesini sağladığı için öyküleştirme yöntemi bilgiyi aktarmak için temel bir yöntem olarak kullanılabilir (Toor ve Mgombelo, 2015).

Yöntem

Araştırmada öyküleştirme yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve problem çözmeye yönelik tutumuna etkisini belirleyebilmek için, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 4 hafta boyunca rastgele seçilen iki sınıftan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olacak şekilde, toplam 56 öğrenci (28 deney 28 kontrol grubu) ile çalışma yürütülmüştür. Kontrol grubunda öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemi ile ders işlenirken, deney grubundaki öğrencilerle ise öyküleştirme yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak; Matematik Başarı Testi ve Problem Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testler ve betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan öğretimin, kontrol grubunda uygulanan öğretime göre problem çözme başarısı ve tutumu üzerinde anlamlı ve olumlu bir değişime neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleştirme yönteminin problem çözmeye yönelik akademik başarıyı arttırmasında matematik problemlerinin günlük hayatla ilişkilendirilebilmesi (Altun, 2000 ve Pesen, 2003) olumlu etkilemiş olabilir. öğrencilerin oluşturdukları karakterlerle empati yaparak, karakterlerle duygusal bir bağ

kurmaları (Modi, 2012) ve öğrenciler için eğlenceli bir ortam oluşturması ve öğrencilerin süreçten zevk almaları olarak gösterilebilinir. Bu doğrultuda, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözmedeki akademik başarısını artırmak ve problem çözmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için matematik derslerinde öyküleştirme yöntemini kullanmaları önerilebilinir.

Anahtar Sözcükler: Başarı, öykü, matematik, problem, tutum

Kaynaklar

Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, 147, 27-33

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kusumastuti, C.A. & Priatna, B.A. (2020). Mathematics literacy and storytelling. The 2nd International Conference on Elementary EducationVolume (2)Nomor (1)1533-1541

Leitzez, A. R. (1997). Connecting process problem solving to children's literature. Teaching Children Mathematics, 3,398-406..

Omand, C. (2014). Storyline creative learning across the cirriculum. UKLA.

Pesen, C. (2003). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. Ankara Nobel Yayınları.

Toor, A. & Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the "being" of a student in mathematics. CERME9 2015, TWG20, 3276–3282.

Van De Walle, J. A., Karp, K.S., & Bay Williams, J. M., (2013). İlkokul ve Ortaokul Matematiği(Elementary and Middle School Mathematics.) . (Soner Durmuş, Trans.). (6. bs.). Ankara: Nobel.

ID 28-The Effect Of Mathematıcs Problem Solvıng Applıcatıons Based On Analysıs On Problem Solvıng Success And Attıtude

Seçil Altun Yaşar
Kırsehir Ahievran Üniversity, Türkiye
saltunyasar@gmail.com

Zeki Arsal
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversity, Türkiye
arsal_z@ibu.edu.tr

Introduction

Van De Walle (2013) uses problem solving; It has enabled the center of the center, ideas and unification, making sense of detailed components, detailed analysis, and defining it as a dynamic process that increases self-confidence. As experiences about mathematics are created, attitudes towards mathematical life will also be shaped. Since these attitudes will affect the developments in mathematics, they are also the targets of mathematical success in this direction (Akdemir, 2006). Mathematical concepts and problems can be designed and developed through their stories (Kusumastuti & Priatna, 2020). According to Creswell (1997), with this method; A context for connection is introduced through a topic study called a story. The basic principles of storytelling; The story, the expectation, the teacher's thread, the ownership, the binding, and the principle of equality are structure. It is important in the way the questions go. His narrative part is dependent on the previous one (cited in Omand, 2014). It can be used as a basic method for the transfer of the narrative method in order to internalize the mathematical topics in narrative methods (Toor & Mgombelo, 2015).

Method

In the research, pretest-posttest group-controlled half-life design was used in order to determine the academic achievements and problem solving orientations of the teaching by storytelling method. The working version of the research consists of grade 6 learned in a primary school. The study was carried out with a total of 56 students (28 experimental and 28 control groups) from two randomly selected classes for 4 weeks, with one of them being the experimental group and the control group. While the lessons were taught with the teaching method applied by the control class teachers, the lessons were taught with the method of narration and narration with the variety of experiments. As data collection tools; Mathematics Achievement Test and Attitude towards Problem Solving Scale were used.

Results

According to the findings of the study, it is seen that the teaching applied in the experimental group caused a significant and positive change in problem solving and connection compared to the teaching applied in the control. The fact that mathematical problems can be associated with daily life (Altun, 2000 and Pesen, 2003) may have had a positive effect on the problem-solving-oriented academic success of the storytelling method. empathizing with the characters created by computers, establishing an emotional

bond with the characters (Modi, 2012), creating a fun environment for education and enjoying the process. Accordingly,

Keywords: Success, story, mathematics, problem, attitudes

Resources

Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, 147, 27-33

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kusumastuti, C.A. & Priatna, B.A. (2020). Mathematics literacy and storytelling. The 2nd International Conference on Elementary EducationVolume (2)Nomor (1)1533-1541

Leitzez, A. R. (1997). Connecting process problem solving to children's literature. Teaching Children Mathematics, 3,398-406..

Omand, C. (2014). Storyline creative learning across the cirriculum. UKLA.

Pesen, C. (2003). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. Ankara Nobel Yayınları.

Toor, A. & Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the "being" of a student in mathematics. CERME9 2015, TWG20, 3276–3282.

Van De Walle, J. A., Karp, K.S., & Bay Williams, J. M., (2013). İlkokul ve Ortaokul Matematiği(Elementary and Middle School Mathematics.) . (Soner Durmuş, Trans.). (6. bs.). Ankara: Nobel.

ID 29-Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Serkan Aslan
Süleyman Demirel Üniversitesi/Türkiye
serkanaslan@sdu.edu.tr
0000-0001-8515-4233

Giriş

Bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, çıkarımda bulunma, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde okuma ve yazma becerilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu bakımdan daha ilkokul yıllarından itibaren öğrencilerin okuma ve yazma becerileri nitelikli bir şekilde geliştirilmelidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde de sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterliliğe sahip olmalıdır. Sınıf öğretmenleri nitelikli bir şekilde okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirdikleri durumda öğrencilerde yukarıda bahsedilen üst düzey düşünme becerilerini geliştireceklerdir. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili lisans eğitimlerinde ders almaktadırlar. Bu ders kapsamında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği noktasında bilgi sahibi olmaktadırlar. Ancak bu dersin teorik olarak işlenmesi ve ders saatinin 3 saat olması nedeniyle bu ders nitelikli bir şekilde yürütülmesi noktasında sorunların olduğunu gözlemekteyim. Nitekim sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları ile yapmış olduğum görüşmelerde ilk okuma ve yazma sürecinin yürütülmesinde sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik yaptığım yıllarda da Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında da sorunların olduğunu bizzat yerinde gözlemledim. Araştırmanın çıkış noktasını burası oluşturmuştur. İlk okuma yazma gibi bireyin tüm yaşamını etkileyen becerilerin nitelikli bir şekilde kazandırılması için öğretmen adaylarının lisans döneminde görüşlerinin alınması göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl yürütüleceği noktasında ışık tutacaktır. Araştırma sonuçlarının öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve sınıf eğitimi ana bilim dalında görev yapan ve Türkçe öğretimi dersini yürüten öğretim elemanlarına dönüt niteliği taşıyacaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desene göre yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bireylerin kendi bakış açıları kapsamında algı ve deneyimlerini ortaya çıkaran nitel araştırma desenidir (Ersoy, 2019). Johnson ve Christensen'e (2012) göre fenomenolojik araştırmanın amacı, araştırmadaki katılımcıların yaşam dünyalarına ilişkin bir bakış açısı kazanmak ve onların deneyimleri ile yapılandırdıkları kişisel anlamları ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada da katılımcıların ilk okuma yazma öğretimi konusunda görüşleri ortaya konulmaya çalışıldığından fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi bireylerde farklı olan bazı kriterleri önceden belirlemeyi ve sonrasında kriterlere göre oldukça farklılık gösteren katılımcıların seçimlerini içerir (Creswell, 2007). Araştırma kapsamında 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınıp farklılık yansıtılmaya çalışıldığından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma,

12 kadın ve 18 erkek olmak üzere 30 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yazılı görüş alma anket formu ile toplanmıştır. Ayıca araştırma desenine uygun olarak ilk okuma ve yazma öğretimi dersini alan öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırmanın doğrudan alıntı yapma, detaylı betimleme, katılımcı teyidi ve uzman görüşü alma gibi geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adayları göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl düzenlenmesi noktasında farklı görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazıları ilk okuma yazma öğretimin hazırlık aşamasında neler yapmaları gerektiği noktasında bilgilerinin yeterli olmadığı ortaya çıkarken bazılarının ise bu konuda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimini planlarken nelere dikkat etmeleri konusunda ve bu süreç boyunca öğrencilerin temel dil becerilerinin nasıl ölçülüp değerlendirilmesi konusunda da yeterli bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Ancak bazı öğretmen adayları bu konularda açıklayıcı bilgiler vermişlerdir. Bu farklılığın temel nedeni olarak, ilk okuma yazma öğretim dersinin farklı bir şekilde yürütülmüş olması ve farklı öğretim elemanlarınca bu dersin verilmiş olması öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Öğretmen adayları göreve başladıklarında çalışma kitapları, kaynak kitapları kullanacaklarını belirtmekle birlikte bazı öğretmen adayları ses temelli cümle yönteminin aşamalarını da göz önünde bulundurarak animasyon, dijital hikâye, dijital etkileşimli platformlar gibi teknolojik araçlar kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde eğitim programı geliştireceklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, yazma, sınıf eğitimi, ilkokul, okuma yazma öğretimi.

Kaynaklar

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing amang five appproaches.* London*:* SAGE.

Ersoy, A.F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches.* London: SAGE.

ID 29-An Investigation of Elementary Teacher Candidates' Views on First Reading and Writing Teaching

Serkan Aslan
Süleyman Demirel University/Turkey
serkanaslan@sdu.edu.tr
0000-0001-8515-4233

Introduction

Reading and writing skills have an important place in the development of high-level thinking skills such as critical thinking, problem solving, inference, and creative thinking. In this respect, students' reading and writing skills should be developed in a qualified way from the elementary school years. Classroom teachers have an important role to play in the development of these skills. Classroom teachers should have proficiency in elementary reading and writing teaching. If classroom teachers teach reading and writing in a qualified way, they will develop the above-mentioned high-level thinking skills in students. Classroom teachers take courses in undergraduate education related to elementary reading and writing teaching. Within the scope of this course, they have information about how the first reading and writing teaching process should be carried out. However, I observe that there are problems in conducting this course in a qualified manner, since this course is taught theoretically and the course time is 3 hours. As a matter of fact, in the interviews I had with the classroom teacher and teacher candidates, they stated that they had problems in the execution of the first reading and writing process. In addition, I personally observed that there were problems in the application of the sound-based sentence method in the Turkish Curriculum during the years I was teaching. This is the starting point of the research. Taking the opinions of teacher candidates during the undergraduate period will shed light on how the first reading and writing teaching process will be carried out when they start working in order to acquire skills that affect the whole life of the individual, such as first reading and writing, in a qualified manner. The results of the research will provide feedback to teachers, teacher candidates and instructors working in the classroom education department and conducting the Turkish language teaching course.

Methodology

The research was carried out according to the phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. Phenomenological design is a qualitative research design that reveals individuals' perceptions and experiences within the scope of their own perspectives (Ersoy, 2019). According to Johnson and Christensen (2012), the purpose of phenomenological research is to gain a perspective on the life worlds of the participants in the research and to reveal the personal meanings they construct through their experiences. In this research, the phenomenology pattern was preferred because it was tried to reveal the participants' opinions about primary reading and writing teaching. The participants of the study were determined according to the maximum diversity sampling method. The maximum variation sampling method involves predetermining some criteria that differ among individuals and then selecting participants who vary greatly according to the criteria (Creswell, 2007). Within the scope of the research, this sampling method was preferred because the opinions of teacher candidates studying in the 2nd, 3rd and 4th

grades were taken and the differences were tried to be reflected. The research was conducted with 30 participants, 12 women and 18 men. The data of the research were collected with a written opinion survey form. Additionally, in accordance with the research design, data were collected from teacher candidates who took the first reading and writing teaching course. Descriptive analysis was applied when analyzing the data of the research. Various strategies were applied to ensure the validity and reliability of the research, such as direct quotation, detailed description, participant confirmation and expert opinion.

Results

As a result of the research, teacher candidates expressed different views on how to organize the first reading and writing teaching process when they started to work. While some of the teacher candidates revealed that their knowledge of what to do in the preparation phase of the first literacy teaching was not sufficient, it was concluded that some of them were sufficient in this regard. Likewise, it was seen that teacher candidates did not have enough information about what to pay attention to when planning the first literacy teaching and how to measure and evaluate the basic language skills of the students during this process. However, some teacher candidates gave explanatory information on these issues. The main reason for this difference was stated by the teacher candidates that the first literacy teaching course was conducted in a different way and that this course was given by different instructors. While the teacher candidates stated that they would use workbooks and resource books when they started to work, some teacher candidates stated that they would use technological tools such as animation, digital story, and digital interactive platforms, taking into account the stages of the sound-based sentence method. As a result of the research, teacher candidates stated that they would develop a training program in the first literacy teaching for students who have reading and writing difficulties.

Key Words: Reading, writing, classroom education, elementary school, literacy teaching.

References

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing amang five appproaches.* London*:* SAGE.

Ersoy, A.F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches.* London: SAGE.

ID 32- Dijital Öyküleme Çalışmalarının Öğretmen Adaylarının Dijital Yazmaya İlişkin Tutumlarına Etkisi

Ahmet Altuğ
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
altug.pol64@gmail.com

Fatma Kırmızı
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
fatmakirmizi73@gmail.com
0000-0002-0426-1908

Giriş

Öyküler geçmişten günümüze kadar eğitim ve eğlence faaliyetlerinde kullanılmış, her kesimden insanın tecrübelerine ve hayata dair yorumlamalarına eşlik etmiştir. İmgelerin ve düşüncelerin ifade edilmesinde kullanılan en eski yöntemlerden birisidir (Mello, 2001). Öyküleme yöntemine bakıldığında basılı kaynaklardan çok daha öncesine dayandığını söylemek mümkündür. Dijitalleşme süreci ile öykülerin içerisindeki düşünce ve duyguların dinleyicilere daha kalıcı şekilde etki etmesi beklenmektedir (Gömleksiz, 2004).Buna sebep olarak internet teknolojisi, ses, müzik, resim ve video gibi multimedya teknolojilerinin güçlü ve etkili bir iletişim aracı olarak ortaya çıkmasıdır (İnceelli, 2005). Bahsi geçen teknolojiler öyküleme içerisindeki verilmek isteneni kavramada birde çok duyuya hitap ederek kalıcı öğrenmeye yardımcı olmaktadır.

Eğitim öğretim ortamında da teknolojinin getirmiş fırsat ve imkânlardan faydalanmanın, eğitimin hedef ve amaçlarının kazanılmasında destek olacağı düşünülmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Dijital öyküleme eğitimin başlangıç kademesinden üst öğrenim sevilerine kadar öğrencilerin iletişim becerilerini işbirlikçi öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmek adına önerilen bir yöntemdir (La France, Blizzard, 2013). Dijital öyküleme süreci içerisinde öğrenciler, sürece aktif şekilde katılarak öykülerini oluştururlar. Bu sayece eğitim faaliyeti içerisinde öğrendiklerini kağıda aktarmış olurlar. Bu aktarılan ifade ve duygularda öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik yorumlar yapılabilir (Kocaman Karaoğlu, 2015).

İlkokul kurumu temel eğitimin ilk basamağı olarak değerlendirildiğinde ilk defa okuma ve yazma becerisini kazandırmaya çalışacağı yerdir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin derse olan ilgilerini arttırarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma problemi ortaya çıkmış ve öğrencilere yazma becerisinin daha iyi nasıl kazanabileceği, dijital öykülemenin öğrencilerin yazma tutumlarına nasıl etkileyeceğine yönelik araştırma fikri ortaya çıkmıştır. Dijital öykülemeye yönelik literatürde yapılan çalışmalarda öğrencilerin problem çözme ve araştırma becerilerinin geliştirerek fikirlerini kağıda dökmeyi sağlayacağı sıkça ifade edilmektedir (Dogan ve Robin, 2009; Duman ve Gökçen, 2015; Akgül, 2018). Ayrı sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin 21 yüzyılın gerektirdiği beceriler olan tekno pedagojik becerilerin de kazanılmasına dijital öyküleme çalışmaları yardım edecektir. Araştırma konusu kapsamında dijital öyküleme çalışmalarının öğretmen adaylarının dijital yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma kapsamında karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu tek grup ön test son test deneysel desen olarak gerçekleştirilirken, nitel boyutta ise yapılan çalışmalarda yaşadıklarına yönelik günlükler tutmaları istenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmekte 31 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Öğrencilerden daha önce dijital öyküleme çalışması yaptığını ifade eden öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Araştırma kapsamın veri toplama aracı olarak Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği-DOYAT (Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021) ve günlükler kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce deney grubuna ön test uygulanmıştır. Çalışma toplam sekiz hafta ve haftada iki saat dijital öyküleme çalışmalarının yaptırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalardan sonra son test uygulanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğrencilerin ön test son sonuçları karşılaştırıldığında dijital öyküleme çalışmalarının dijital yazmaya ilişki tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, dijital öykü, teknoloji.

Kaynaklar

Akgül, G. (2018). Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Dogan, B. and Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009 (ss. 633-638). Chesapeake, VA: AACE.

Duman, B. ve Göçen, G. (2015) The Effect of The Digital Storytelling Method on Pre-Service Techers' Creative Writing Skills. Anthropologist, 20(1-2). 215-222.

İnceelli, A. (2005). Dijital Hikâye Anlatımının bileşenleri, The Turkish Online Journal of Educational Technology. Volume 4, Issue 3, 132-142

Gömleksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(2), 71-77.

Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikaye anlatımı. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(2), 89-106

Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Anadili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28), 74-95.

417-444.

LaFrance, J. Blizzard, J. (2013). Student Perceptions of Digital Story Telling as a Learning-Tool for Educational Leaders.

Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. International Journal of Education and the Arts, 2(1), 1-14. http://www.ijea.org/v2n1/ adresinden alınmıştır.

Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52.

ID 32-The Effect of Digital Storytelling Studies on Prospective Teachers' Attitudes Towards Digital Writing

Ahmet Altuğ
Ministry of National Education, Türkiye
altug.pol64@gmail.com

Fatma Kırmızı
Pamukkale University, Türkiye
fatmakirmizi73@gmail.com
0000-0002-0426-1908

Introduction

Stories have been used in educational and entertainment activities from the past to the present, accompanying the experiences and interpretations of people from all walks of life. It is one of the oldest methods of expressing images and thoughts (Mello, 2001). When we look at the narration method, it is possible to say that it dates back much earlier than printed sources. With the digitalization process, the thoughts and feelings in the stories are expected to have a more permanent effect on the listeners (Gömleksiz, 2004).The reason for this is the emergence of multimedia technologies such as internet technology, sound, music, pictures and video as a powerful and effective communication tool (İnceelli, 2005). The aforementioned technologies help permanent learning by appealing to multiple senses in comprehending what is intended to be given in the narration.

It is thought that utilizing the opportunities and possibilities brought by technology in the education and training environment will support the achievement of the goals and objectives of education (Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Digital storytelling is a method recommended to improve students' communication skills, collaborative learning and study skills from the beginning of education to higher education levels (La France, Blizzard, 2013). In the digital storytelling process, students create their stories by actively participating in the process. In this way, they transfer what they have learned in the educational activity to paper. In these transferred expressions and emotions, comments can be made about students' learning levels (Kocaman Karaoğlu, 2015).

When the primary school institution is considered as the first step of basic education, it is the place where students will try to gain reading and writing skills for the first time. For this reason, it is important that classroom teachers increase their students' interest in the lesson and ensure permanent learning. In this direction, the research problem of the study emerged and the idea of research on how students can gain writing skills better and how digital storytelling will affect students' writing attitudes emerged. In the studies conducted in the literature on digital storytelling, it is frequently stated that it will enable students to put their ideas on paper by improving their problem solving and research skills (Dogan & Robin, 2009; Duman & Gökçen, 2015; Akgül, 2018). Digital storytelling activities will also help classroom teachers and students acquire techno pedagogical skills, which are the skills required by the 21st century. Within the scope of the research topic, the effect of digital storytelling activities on pre-service teachers' attitudes towards digital writing was investigated.

Method

Within the scope of the research, mixed method was preferred. While the quantitative dimension of the research was carried out as a single group pre-test post-test experimental design, in the qualitative dimension, they were asked to keep diaries about their experiences in the studies. The sample group of the study consisted of a group of 31 students who were studying in the last grade of primary school teaching at Pamukkale University Faculty of Education. The study was conducted with the students who stated that they had done digital storytelling studies before. Within the scope of the research, the Attitude Scale for Writing in Digital Media -DOYAT (Susar Kırmızı, Kapıkıran, & Akkaya, 2021) and diaries were used as data collection tools. Before starting the study, a pre-test was applied to the experimental group. The study was conducted for a total of eight weeks and two hours a week with digital storytelling activities. A post-test was administered after the studies.

Results / Expected Results

When the pre-test and post-test results of the students were compared, it was seen that digital storytelling activities positively affected their attitudes towards digital writing.

Keywords: Classroom teacher candidate, digital story, technology.

References

Akgül, G. (2018). Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Dogan, B. and Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009 (ss. 633-638). Chesapeake, VA: AACE.

Duman, B. ve Göçen, G. (2015) The Effect of The Digital Storytelling Method on Pre-Service Techers' Creative Writing Skills. Anthropologist, 20(1-2). 215-222.

İnceelli, A. (2005). Dijital Hikâye Anlatımının bileşenleri, The Turkish Online Journal of Educational Technology. Volume 4, Issue 3, 132-142

Gömleksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(2), 71-77.

Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikaye anlatımı. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(2), 89-106

Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Anadili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28), 74-95.

417-444.

LaFrance, J. Blizzard, J. (2013). Student Perceptions of Digital Story Telling as a Learning-Tool for Educational Leaders.

Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. International Journal of Education and the Arts, 2(1), 1-14. http://www.ijea.org/v2n1/ adresinden alınmıştır.

Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52,

ID 33-Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Mehmet Emin Aktaş
mehmeteminakts@gmail.com

Fatma Kırmızı
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
fatmakirmizi73@gmail.com
0000-0002-0426-1908

Giriş

Dijital okuma teknolojik araçların kullanabilmesinin yanı sıra bu araçlarla bilgi edinme, analiz yaparak sorgulama, yeni bilgiler üretebilme becerilerin edinilmesine de olanak sağlamaktadır. Nitekim dijital okuma becerisi, fonksiyonel becerilerle birtakım teknolojilerin kullanılabilmesini ve yeni teknolojik değişimlere uyum gösterilebilmesi gibi beceriler içermektedir. Günümüz koşullarında dijital okuma medya, bilgisayar ve enformasyon alanlarında da beceri edinmeye katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma Denizli ili genelinde resmi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada işe koşulmuştur. Araştırmada verileri 2022-2023 eğitim yılında, Denizli ili genelinde resmi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Nicel veriler için toplamda 307 öğretmene ulaşılmıştır. Nitel veriler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle toplanmıştır. Bu öğretmenler arasından 50 öğretmene ulaşılmış ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırma verileri Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) tarafından geliştirilmiş olan "Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ)" ile toplanmıştır.

Öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine, görev yaptıkları yere, bilgisayara sahip olmaya, dijital okumaya ayrılan zaman, görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Ancak tercih ettiği kaynak ve dijital kitap okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Dijital kitap okuyan öğretmenlerin tutumları okumayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik görüşleri de incelenmiştir. Katılımcılara göre dijital okumanın en iyi avantajlarından bir tanesi erişimin hızlı ve kolay olmasıdır. Ayrıca öğretmenler dijital okumayı pratik bulmaktadır. Onlara göre dijital okuma daha ekonomiktir; bilgiyi teyit etme olanağı sunmaktadır; okuma esnekliği içermektedir; türden kaynağa erişim olanağı saplamaktadır. Dijital okumanın dezavantajlarına yönelik olarak ön plana çıkan ve en çok dile getirilen durumlar da şunlardır. Dijital okuma da bilgi kirliliği ile karşılaşma olasılığı oldukça yüksektir. Gerçek kitap okuma hazzını almak pek mümkün değildir. Dijital okuma sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Dijital okuma içerikleri güvenilir değildir. Bu içeriklerin farklı yerlerden teyit edilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuma, öğretmen, karma yöntem.

ID 33-Evaluation of Teachers' Attitudes Towards Digital Reading

Mehmet Emin Aktaş
mehmeteminakts@gmail.com

Fatma Kırmızı
Pamukkale University, Türkiye
fatmakirmizi73@gmail.com
0000-0002-0426-1908

Introduction

In addition to being able to use technological tools, digital reading also enables the acquisition of the skills of obtaining information, questioning by analyzing, and producing new information with these tools. As a matter of fact, digital reading skill includes skills such as the ability to use some technologies with functional skills and to adapt to new technological changes. In today's conditions, digital reading contributes to the acquisition of skills in media, computer and information fields.

This study was conducted to reveal the attitudes of teachers working in public primary, secondary and public education centers in Denizli province towards digital reading. Mixed method was used in the research. Quantitative and qualitative research methods were employed together. The data were obtained from teachers working in public primary, secondary and public education centers in Denizli province in the 2022-2023 academic year. A total of 307 teachers were reached for quantitative data. Qualitative data were collected by convenience sampling method. Among these teachers, 50 teachers were reached and qualitative data were collected. The research data were collected with the "Attitude Toward Digital Reading Scale (ATRS)" developed by Susar Kırmızı and Yurdakal (2021).

Teachers' attitudes towards digital reading did not differ according to their level of education, place of employment, having a computer, time allocated for digital reading, and socio-economic level of the school. However, it showed a significant difference according to the preferred source and digital book reading status. The attitudes of teachers who read digital books were significantly higher than those who did not. Teachers' views on digital reading were also examined. According to the participants, one of the best advantages of digital reading is that access is fast and easy. Teachers also find digital reading practical. According to them, digital reading is more economical; it offers the opportunity to confirm information; it includes reading flexibility; and it provides access to a variety of sources. The most prominent and most frequently mentioned disadvantages of digital reading are as follows. The possibility of encountering information pollution in digital reading is quite high. It is not possible to get the pleasure of reading real books. Digital reading causes health problems. Digital reading content is not reliable. These contents need to be confirmed from different places.

Keywords: Digital reading, teacher, mixed method.

ID 34-Piktes Kapsamında Uygulanan Programın Hammond Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

Erdoğan Köse
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr
0000-0003-0426-0267

Harun Şahin
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
harunsahin@akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Cemile Balık
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202154016001@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0001-6360-8433

Nilgün Azeken
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
202154016003@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0003-1363-7433

Muhammed Ali Özkan
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
202154016005@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0003-2064-3516

Giriş

Yakın zamanda gerçekleşen Suriye savaşı, 2011 yılında başlayan iç çatışmaların büyümesi ve bir savaşa dönüşmesi ile pek çok Suriyeli can güvenliklerini sağlamak adına çevre ülkelere göç etmişlerdir. Göç İdaresi Başkanlığı 13 Temmuz 2023 verilerine göre Türkiye'de kayıtlı olan Suriyeli mülteci sayısı 3.329.516 kişidir (http-1). Suriyeli mültecilerin topluma uyum sağlamaları ve buradaki sürece adapte olmaları önemlidir. Bu uyum büyük ölçüde eğitim ile sağlanabilir. Dolayısıyla Türkiye mültecilere yönelik çeşitli eğitim politikaları denemiştir. MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında "Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler için Mali İmkan" anlaşması (FRIT) kapsamında imzalanan sözleşme ile Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi olarak bilinen PİKTES (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System) başlatılmıştır. 3 Eylül 2016'da başlatılan projenin genel hedefi geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye'deki eğitime ulaşmalarını sağlamaktır (http-2). Ülkemizdeki Suriyeli mültecilerin ülkeye ve eğitim sistemine uyumunu ve mültecilerin eğitim hakkını sağlamayı amaçlayan PİKTES' te kullanılan eğitim programların çok önemlidir. Çünkü eğitim programı becerileri ortaya çıkarmak ve en iyi hale getirmek için okulların kasıtlı olarak tercih edilen güdümlü yaşantılarıdır (Bobbitt, 2017). Ancak uygulanan programın ne düzeyde etkili olduğu konusunda geri

bildirim almak ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamak için program değerlendirme (Oral ve Süer, 2020) yapılmalıdır. Konuyla ilgili alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında çoğunlukla öğretmen merkezli çalışmalar (Boz, 2022; Kayadelen, 2022; Üstün ve Alimcan, 2021) ve Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar (Altay, 2021; Bayrak Gökkaya, 2022; Çite, 2022; Elbistanlı, 2022) olduğu görülmektedir. PİKTES programının değerlendirilmesi amacıyla yapılmış herhangi bir çalışmaya henüz ulaşılamamış olması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan PIKTES programının niteliğinin belirlenmesi ve program geliştirme sürecinin devamlılığı için program değerlendirme çalışmasının yapılması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı ise PİKTES kapsamında uygulanan programın Hammond Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda incelenmesidir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Öğrencilerin PİKTES kapsamında uygulanan programın öğrencilerin başarılarına etkisi nedir? (2) PİKTES'in uygulayıcısı olan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Bu desende verinin toplanması ve analizine nicel aşama ile başlar, nicel sonuçları açıklamak için nitel aşama yürütülür (Creswell, 2021). Araştırmanın nicel boyutunda kontrol grupsuz ön-son test zayıf deneysel desen kullanılırken nitel boyutunda öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Antalya'da PİKTES'in uygulandığı bir devlet okulunda görev yapan 10 öğretmen ve 45 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve başarı testleri uygulanmıştır. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Dönemin başında ve sonunda ön test- son test veri toplama aracı olarak Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine yönelik başarı testleri uygulanmıştır. Dönem sonunda ise öğretmenlerle sürece ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler için içerik analizi uygulanırken nicel veriler için t testi uygulanmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın nicel verilerine göre, PİKTES programının Türkçe ve Matematik dersi boyutunda öğrencilerin bilişsel hedeflere ulaşmasında etkili olduğu ancak Fen Bilimleri dersi boyutunda herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme verileri ise "PİKTES Programının Öğeleri", " PİKTES' te Karşılaşılan Sorunlar" ve "PİKTES' e Yönelik Öneriler" şeklinde 3 temada açıklanmıştır. Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan en önemlisi dil problemiyken öğrenci devamsızlığı, kültürel farklılıklar diğer sorunlardandır.

Anahtar Sözcükler: Deneysel araştırma, mülteci, suriyeli öğrenciler.

Kaynaklar

Altay, M. (2021). *Çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretiminin uygulanmasının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayrak Gökkaya, T. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Salih Hikâye Serisi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı.* Pegem Akademi.

Boz, F. N. (2022). *PIKTES projesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğine yönelik tutumları, yaşam ve iş doyumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* Pegem Akademi.

Çite, E. (2022). *Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemlere ilişkin görüşlerin incelenmesi -Adana ili örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elbistanlı, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretmen tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kayadelen, K.(2022). *Suriyeli ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Oral, B. ve Süer, S. (2020). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (ss.510-536). Pegem Akademi.

Üstün, A. ve Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi'ne (piktes) yönelik öğretmenlerin görüşleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, *7(36),*165-179. http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.520

http-1: https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler (ErişimTarihi: 22.07.2023).

http-2: https://piktes.gov.tr/cms/ (Erişim Tarihi: 22.07.2023).

ID 34- Evaluatıon Of The Program Applıed Wıthın The Scope Of Pıktes In Accordance Wıth The Hammond Program Evaluatıon Model

Erdoğan Köse
Akdeniz University, Turkey
ekose@akdeniz.edu.tr
0000-0003-0426-0267

Harun Şahin
Akdeniz University, Turkey
harunsahin@akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Cemile Balık
Akdeniz University, Turkey
202154016001@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0001-6360-8433

Nilgün Azeken
Ministry of National Education, Turkey
202154016003@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0003-1363-7433

Muhammed Ali Özkan
Ministry of National Education, Turkey
202154016005@ogr.akdeniz.edu.tr
0000-0003-2064-3516

Introduction

With the recent Syrian war and the growth of the civil conflict that started in 2011 and turning into a war, many Syrians have migrated to neighboring countries to ensure their safety. According to the data of the Directorate of Immigration Management on July 13, 2023, the number of Syrian refugees registered in Turkey is 3,329,516 (http-1). It is important for Syrian refugees to adapt to society and adapt to the process here. This harmony can be achieved largely through education. Therefore, Türkiye has tried various education policies for refugees. PIKTES (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System), known as the Project for Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System, was initiated with the agreement signed between the Ministry of National Education and the EU Delegation to Turkey within the scope of the "Financial Opportunity for Syrian Refugees in Turkey" agreement (FRIT). The general goal of the project, which was launched on September 3, 2016, is to ensure that Syrians under temporary protection have access to education in Turkey (http-2). The educational programs used in PIKTES, which aims to ensure the adaptation of Syrian refugees to the country and the education system in our country and to ensure the right of refugees to education, are very important. Because education programs are guided experiences that are deliberately chosen by schools to reveal and optimize skills (Bobbitt, 2017). However, program evaluation (Oral and Süer, 2020) should be carried out to get

feedback on the effectiveness of the implemented program and to ensure that necessary adjustments are made. When we look at the studies carried out in the literature on the subject, it is seen that there are mostly teacher-centered studies (Boz, 2022; Kayadelen, 2022; Üstün and Alimcan, 2021) and studies on Turkish teaching (Altay, 2021; Bayrak Gökkaya, 2022; Çite, 2022; Elbistanlı, 2022). The fact that no study has yet been conducted to evaluate the PIKTES program reveals the importance of the study. On the other hand, it is considered important to conduct a program evaluation study to determine the quality of the PIKTES program and to continue the program development process. In this regard, the purpose of the study is to examine the program implemented within the scope of PIKTES in line with the Hammond Program Evaluation Model. In this regard, answers were sought to the following questions: (1) What is the effect of the program implemented within the scope of PIKTES on the success of the students? (2) What are the opinions of teachers who implement PIKTES regarding the process?

Methodology

In this study, explanatory sequential design, one of the mixed research designs, was used. In this design, the collection and analysis of data begins with the quantitative phase, and the qualitative phase is carried out to explain the quantitative results (Creswell, 2021, p.38). While the pre-post test weak experimental design without a control group was used in the quantitative dimension of the research, interviews were conducted with teachers in the qualitative dimension. The participants of the research consist of 10 teachers and 45 Syrian students working in a public school in Antalya where PIKTES is applied. A semi-structured interview form and achievement tests developed by the researchers were used as data collection tools. The data was collected in the spring semester of the 2022-2023 academic year. At the beginning and end of the semester, achievement tests for Turkish, mathematics and science courses were applied as pre-test-post-test data collection tools. At the end of the semester, semi-structured interviews were held with the teachers regarding the process. While content analysis was applied for the qualitative data obtained, t test was applied for the quantitative data.

Expected Outcomes

According to the quantitative data of the study, it was concluded that the PİKTES program was effective in reaching the cognitive goals of the students in the Turkish and Mathematics lesson, but it did not have any effect in the Science lesson dimension. The interview data were explained in 3 themes as "Elements of PIKTES Program", "Problems Encountered in PIKTES" and "Suggestions for PIKTES". While the most important problem encountered in the implementation of the program is the language problem, student absenteeism and cultural differences are among the other problems.

Keywords: Experimental research, refugee, syrian students.

References

Altay, M. (2021). *Çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretiminin uygulanmasının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayrak Gökkaya, T. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Salih Hikâye Serisi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı.* Pegem Akademi.

Boz, F. N. (2022). *PIKTES projesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğine yönelik tutumları, yaşam ve iş doyumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* Pegem Akademi.

Çite, E. (2022). *Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemlere ilişkin görüşlerin incelenmesi -Adana ili örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elbistanlı, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretmen tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kayadelen, K.(2022). *Suriyeli ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Oral, B. ve Süer, S. (2020). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (ss.510-536). Pegem Akademi.

Üstün, A. ve Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi'ne (piktes) yönelik öğretmenlerin görüşleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, *7(36),*165-179. http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.520

http-1: https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler (ErişimTarihi: 22.07.2023).

http-2: https://piktes.gov.tr/cms/ (Erişim Tarihi: 22.07.2023).

ID 35-Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde 21. Yy. Becerileri ve Dijital Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Serhat Süral
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
serhatsural@gmail.com
0000-0001-9601-3954

Demet Duman
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
pd.demetduman@gmail.com
0000-0003-1196-6612

Nihal Çetin
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
nihalcetin963@gmail.com
0000-0001-8715-814X

Giriş

Zamanın şartlarına ayak uydurmak için insanlar becerilerini, ihtiyaçlara göre şekillendirmektedir. Bu dönüşüm özellikle de öğrenmenin, bilginin yoğunlukta olduğu öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşmektedir. Şu anda çağın ihtiyaçları, 21. yy. becerilerini gerektirmesinden ötürü eğitimde de buna yönelik düzenlemeler yapılmaktadır.

P21, EnGauge, ATC21S, NETS/ISTE, EU, OECD gibi kurum ve kuruluşlarda, üretken, ilişkilerde iletişimi kuvvetli ve iş birliği içerisinde olma, eleştirel düşünme, BİT (bilgi ve iletişim) okuryazarlığına sahip olma, sosyal-kültürel sorumluluklara hâkim olma (Erten, 2019) şeklinde 21. yy. becerileri sınıflandırılırken, çağın istediği öğretmen-öğrenci profili temeli de ortaya koyulmaktadır. Tüm bu becerilerin dışında eğitimde çağ atlanmış ve pandemi ile uzaktan eğitim, onun da akabinde dijitalleşme süreci hız kazanmıştır. Bunların içerisinde internet üzerinden eğitimler, yurt içi ve yurtdışından uzmanların bir araya geldikleri uluslararası organizasyonlar, küresel iletişim ve iş birlikleri, ulaşılabilmesi kolaylaşan veri tabanlarıyla birlikte erişilebilir kütüphaneler yer almaktadır (McDiarmid ve Zhao, 2023). Böyle bir hızla ilerlemenin kaydedildiği sürecin ardından artık öğretmenler, öğretim sürecinin verimliliği ve karşılaşılabilecek problemler için özgün olabilecek fikirlerle birlikte bilgi çağının getirdiği teknolojik gelişmeleri de kullanabilmelidir (EARGED, 2001). Eğitimde etkili olan sanal evren (metaverse) ve bileşenleri hem eğlenceli hem de öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde bir öğretim süreci tasarlamaktadır. Böylelikle öğrenciler sürükleyici bir eğitim ortamına sahip olurken öğretmenler için bu durum sorumluluk açısından daha karmaşıktır (Sutikno ve Aisyahrani, 2023). Gelecekte beklenen, geliştirilme aşamasında olan Web 3 teknolojisi daha çok kişiselleştirilmiş bir sanal ortam sunması gibi yenilikleriyle eğitimi farklı bir evreye atlatması muhtemeldir.

Eğitimde gerçekleşen hızlı dönüşümlere öğretmen adaylarının adapte olmaları mesleki süreçleri açısından önemli bir durum olmasından dolayı araştırma problemi olarak görülmüştür. Sonuç olarak 21. yy. becerileri ve dijital eğitimin yenileşme sürecinde

yetişen öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine nasıl ve ne şekilde yansımalarının olduğu araştırmanın amacıdır. Ayrıca güncel teknolojilerin, özellikle de Web 3 teknolojisinin eğitime ve programlara nasıl bir etkisinin olabileceği hakkındaki görüşleri araştırmanın bir başka amacını oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Katılımcılar eğitim fakültesindeki lisanstan ve formasyon sertifika programı alan farklı branşlarda öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Veri sürecinde gönüllülük esası dikkate alınmış, veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Analizde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada görüşme soruları 21. yy. becerileri, uzaktan eğitim, güncel teknolojilerin eğitim ve programlara yansıması ve dijital eğitim ile ilgili hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplarından aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

- Dijital eğitimin öğretmen adaylarının becerilerinde ‘‘temel okur yazarlılık, yeterlilik ve karakter nitelikleri’’ boyutları nasıl yansımaktadır.
- Uzaktan eğitim onların dersteki eğitim yaklaşımlarını nasıl etkilemiştir.
- Öğretim süreçlerinde uzaktan ve yüz yüze eğitimden hangisini faydalı görmektedirler.
- Beğendikleri bir öğretim modelini söylemeleri istenerek dijital eğitim ile öğretim modeli arasında bir çıkarım yapılmıştır.
- Teknolojik gelişmelerin eğitimlerine etkisi nasıl olacak ve Web 3 teknolojisi programlara nasıl yansıyacaktır.
- Dijital eğitimin onların öğretim süreçlerine nasıl bir etki bırakacaktır ve eğitim sisteminin daha iyi seviyelere gelebilmesi için branşları noktasında dijital eğitimde nasıl bir katkıları olabilecektir.

Tüm bu sonuçlardan da ‘‘Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde 21. yy. becerileri ve dijital eğitim hakkındaki görüşlerine’’ ulaşılması beklenmektedir. Veri analizi sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Görüşme, metaverse, öğretim süreci, 21. yy. becerileri, uzaktan eğitim, web 3 teknolojisi

Kaynaklar

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. MEB.

Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 33-64.

McDiarmid, G.W., & Zhao, Y. (2023). Time to rethink: Educating for a technology-Transformed world. *ECNU Review of Education,* 6(2), 189-214. https://doi.org/10.1177/20965311221076493

Sutikno, T., & Aisyahrani, A. I. (2023). Non-fungible tokens, decentralized autonomous organizations, Web 3.0, and the metaverse in education: From university to metaversity. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(1), 1-15. https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20657

ID 35- Prospective Teachers' Views on 21st Century Skills and Digital Education in the Teaching Process

Serhat Süral
Pamukkale University, Türkiye
serhatsural@gmail.com
0000-0001-9601-3954

Demet Duman
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
pd.demetduman@gmail.com
0000-0003-1196-6612

Nihal Çetin
Pamukkale University, Türkiye
nihalcetin963@gmail.com
0000-0001-8715-814X

Introduction

In order to keep up with the conditions of the time, people shape their skills according to their needs. This transformation takes place especially in the teaching-learning process, where learning and knowledge are intensive. Currently, since the needs of the age require 21st century skills, arrangements are being made in education accordingly.

In institutions and organizations such as P21, EnGauge, ATC21S, NETS/ISTE, EU, OECD, 21st century skills are classified as being productive, communicative and cooperative in relationships, critical thinking, having ICT (information and communication) literacy, and having social-cultural responsibilities (Erten, 2019), while the basis of the teacher-student profile desired by the age is also put forward. Apart from all these skills, the age has leaped forward in education and distance education and the digitalization process has accelerated with the pandemic. These include online trainings, international organizations where experts from Turkey and abroad come together, global communication and cooperation, accessible libraries with databases that are easier to access (McDiarmid & Zhao, 2023). After such a rapid progress, teachers should now be able to use the technological developments brought by the information age along with ideas that can be original for the efficiency of the teaching process and the problems that may be encountered (EARGED, 2001). The virtual universe (metaverse) and its components, which are effective in education, design a teaching process that is both fun and attracts students' attention. In this way, students have an immersive educational environment, while for teachers it is more complex in terms of responsibility (Sutikno & Aisyahrani, 2023). Web 3 technology, which is expected in the future and is under development, is likely to take education to a different stage with its innovations such as offering a more personalized virtual environment.

The adaptation of pre-service teachers to the rapid transformations taking place in education has been seen as a research problem since it is an important situation in terms of their professional processes. As a result, the aim of the research is to investigate how and how 21st century skills and digital education are reflected in the teaching processes

of pre-service teachers who are trained in the process of innovation. In addition, their views on how current technologies, especially web 3 technology, can have an impact on education and programs is another aim of the research.

Methodology

The research design is a case study from qualitative research methods. The study group is maximum diversity sampling from purposeful sampling techniques. The participants consisted of undergraduate teachers in the faculty of education and pre-service teachers in different branches taking formation certificate program. Volunteerism was taken into consideration in the data process and an interview form was used as a data collection tool. Content analysis was used in the analysis.

Results / Expected Outcomes

In the research, interview questions were prepared about 21st century skills, distance education, reflection of current technologies on education and programs and digital education. The following results are expected to be obtained from the answers of the prospective teachers:

➢ How do the dimensions of "basic literacy, competence and character qualities" reflect the skills of pre-service teachers in digital education?

➢ How distance education has affected their educational approaches in the course.

➢ Which of distance and face-to-face education they find useful in their teaching processes.

➢ Teaching with digital education by asking them to tell a teaching model they like model was inferred between the two models.

➢ How technological developments will affect their education and Web 3 technology how it will be reflected in the programs.

➢ What impact will digital education have on their teaching processes and what kind of contributions will they be able to make in digital education at the point of their branches in order for the education system to reach better levels.

From all these results, it is expected to reach "The views of prospective teachers on 21st century skills and digital education in the teaching process". Data analysis is ongoing.

Keywords: Interview, metaverse, teaching process, 21st century. skills, distance education, web 3 technology

References

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. MEB.

Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 33-64.

McDiarmid, G.W., & Zhao, Y. (2023). Time to rethink: Educating for a technology-Transformed world. *ECNU Review of Education*, 6(2), 189-214. https://doi.org/10.1177/20965311221076493

Sutikno, T., & Aisyahrani, A. I. (2023). Non-fungible tokens, decentralized autonomous organizations, Web 3.0, and the metaverse in education: From university to

metaversity. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(1), 1-15. https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20657

ID 36-Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Dr. Yafes Can
MEB, Türkiye
yafescan@gmail.com
0000-0001-5664-6781

Prof. Dr. Meral Güven
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Giriş

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve öğrenciler arasında var olan etkileşimi ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda alanyazın taraması yapılmış ve mevcut ölçekler incelenmiştir. Sonrasında öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin bileşenlerini belirlemek amacı ile alanyazın taraması yapılmıştır. Sonrasında bir Anadolu lisesinde yer alan öğretmenler ve öğrenciler ile ayrı olarak odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ölçek okul, sınıf içi ve okul dışı ortam olarak üç farklı şeklinde hazırlanmış ve madde havuzu oluşturulurken her bir ortam için bilişsel, duyuşsal ve güdüsel olmak üzere üç boyut ele alınmıştır. Yapı geçerliliği için 18 uzmandan görüş alınmıştır. Son hali verilen öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinin her bir alt boyutu için AFA ve DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. AFA analizlerinden önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi için örneklem büyüklüğünün yeterliliği Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü ile gerçekleştirilmiştir. Üç ölçek için de örneklemlerin yeterli olduğu görülmüştür. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu ise Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir ve analiz sonucunda *ki-kare* değeri üç ölçek için de anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda veri setlerinin faktörleşmeye uygun olduğuna karar verilmiştir. AFA sonucunda üç ölçek için de iki faktörlü yapısı ortaya çıkmış ve sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinde 9, okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinden 10 ve okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinden 12 madde çıkartılmıştır.

AFA sonrasında yeni bir örneklem ile faktör yapılarını test etmek için doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılmıştır. Veri analizinde LISREL 8.71 paket programı ile en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) tahmin edici olarak kullanılmıştır. DFA analizleri gerçekleştirilirken her bir ortam için iki farklı model kullanılmıştır. Model 1'de her bir ortama ait ölçek fizyolojik, güdüsel ve duyuşsal olmak üzere üç faktörlü yapıda incelenmektedir. Model 2'de ise ikinci sıralı hiyerarşik faktör yapısı bulunmaktadır. Burada etkileşimin gerçekleştiği ortam sıralı faktör, fizyolojik, güdüsel ve duyuşsal durumlar, birinci sıralı faktör ve ölçek maddeleri de bu faktörlerin göstergeleridir. DFA analizleri bu iki model dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak üç ölçek için de Model 2 çalışmamıştır.

Model 1 için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda RMSA, CFI, IFI, NNFI, NC, NFI, AGFI ve GFI model iyiliği göstergeleri incelenmiştir. Analiz sonrasında elde edilen analiz sonuçları alan yazında var olan ölçütler ile karşılaştırılmış ve ölçeklerin bu ölçütleri sağladığı görülmüştür. DFA analizinde ayrıca t değerleri incelenmiş ve maddelere ilişkin elde edilen t değerleri 2.56 üstünde olduğu için .01 düzeyinde manidardır. Yapılan DFA analizleri sonucunda model 1'in model 2'ye göre daha iyi değerler ürettiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha değeri hesaplanmış, Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşenimi ölçeği için .86, okul ortamı ölçeği için .74 ve okul dışı ölçeği için .79 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Analizler sonucunda sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği duyuşsal ve güdüsel boyutlarda 11 maddeden, okul ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği güdüsel ve fizyolojik boyutlarda 7 maddeden ve okul dışı öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği güdüsel ve fizyolojik alt boyutlarda 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek modüler olarak tasarlanmıştır. İhtiyaca göre farklı ortamlardaki öğretmen-öğrenci etkileşimini belirlemek için kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Ölçek geliştirme, öğretmen-öğrenci etkileşimi, okul ortamı, sınıf içi ortam, okul dışı ortam

ID 36- Developing The Teacher-Students Interaction Scale

Dr. Yafes Can
MEB, Türkiye
yafescan@gmail.com
0000-0001-5664-6781

Prof. Dr. Meral Güven
Anadolu University, Türkiye
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Introduction

The aim of this research is to develop a measurement tool with proven validity and reliability to measure the interaction between teachers and students.

Methodology

In line with the purpose of the research, a literature review was made, and the existing scales were examined. Afterwards, a literature review was conducted to determine the components of the interaction between teacher-student. Afterwards, focus group interviews were conducted with teachers and students in an Anatolian high school. The scale was prepared in three different ways as school, in-class and out-of-school environments, and three dimensions as cognitive, affective and motivational were considered for each environment while creating the item pool. Opinions of 18 experts were taken for construct validity. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) analyzes were carried out for each sub-dimension of the final teacher-student interaction scale. Before the EFA analyzes, the adequacy of the sample size was carried out with the Kaiser-Meyer Olkin (KMO) sample adequacy measurement to examine whether the data set was suitable for factor analysis. It was seen that the samples were sufficient for all three scales. The condition of the distribution's normality level meeting the conditions of the factor analysis was examined with the Bartlett Test of Sphericity and as a result of the analysis, the chi-square value was found to be significant for all three scales. As a result of these findings, it was decided that the data sets were suitable for factorization. As a result of EFA, a two-factor structure emerged for all three scales and 9 items were removed from the in-class teacher-student interaction scale, 10 items from the school environment teacher-student interaction scale, and 12 items from the out-of-school teacher-student interaction scale.

After EFA, CFA was performed to test factor structures with a new sample. In data analysis, the LISREL 8.71 package program and the maximum likelihood method were used as an estimator. Two different models were used for each environment while performing the DFA analyzes. In Model 1, the scale of each environment is examined in a three-factor structure as physiological, motivational, and affective. Model 2, on the other hand, has a second-order hierarchical factor structure. Here, the environment in which the interaction takes place is the ordinal factor, physiological, motivational, and affective states, the first-order factor and scale items are the indicators of these factors. DFA analyzes were carried out considering these two models. However, Model 2 did not work for all three scales.

Acceptability levels for Model 1 were evaluated with model goodness indicators. In this context, RMSA, CFI, IFI, NNFI, NC, NFI, AGFI and GFI model goodness indicators were analyzed. The analysis results obtained after the analysis were compared with the criteria available in the literature and it was seen that the scales met these criteria. In the CFA analysis, t values were also examined and since the t values obtained for the items were above 2.56, it was significant at the .01 level. As a result of the CFA analysis, it was seen that model 1 produced better values than model 2.

The reliability of the scale was calculated as the Cronbach Alpha value, and it was found to be .86 for the classroom teacher-student interaction scale, .74 for the school environment scale, and .79 for the out-of-school scale. In addition, the Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .96. The data obtained in this context show that the scale is reliable.

Results / Expected Outcomes

As a result of the analyses, the classroom teacher-student interaction scale consists of 11 items in the affective and motivational dimensions, the school environment teacher-student interaction scale consists of 7 items in the motivational and physiological dimensions, and the out-of-school teacher-student interaction scale consists of 9 items in the motivational and physiological dimensions. The scale is designed as modular. It can be used to determine teacher-student interaction in different environments according to needs.

Keywords: Scale development, teacher-student interaction, school environment, classroom environment, out-of-school environment

ID 37-İngilizce Yazma Becerileri için Öğretmen Destekli Yapay Zekâ Kullanımı, "Write and Improve"

Dr. Yafes Can
MEB, Türkiye
yafescan@gmail.com
0000-0001-5664-6781

Giriş

Dönüt öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için en önemli bileşenlerden birisidir (Kong, 2020; Wali & Huijser, 2018). Ancak dönüt bağlamında ele alınması gereken bir diğer konu ise dönütün zamanlaması (Nicol, 2010), anlaşılırlığı, bağlam içinde ve kişiye özel olmasıdır (Wali & Huijser, 2018). Ancak dönüt sürecinde bireye özel zamansız dönütler sağlanması örgün eğitim sistemi içerisinde çok zor olduğu görülmektedir. Öğrencinin okul dışındaki kendi öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği öğrenme sürecine ilişkin zamansız olarak öğretmenlerinden dönüt alması dönütün zamanı ilkesi bağlamında önemli konulardan birisi olmasına rağmen bunun sağlanabilmesi çok zordur. COVID 19 salgını sürecinde uzaktan gerçekleştirilen öğretim süreçlerinde çeşitli iletişimsel süreçler ile öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlanmaya çalışılmış olsa da dönüt noktasında sıkıntılar yaşandığı görülmektedir (Y. Can & Bardakci, 2022). Bu durum her ne kadar örgün eğitim sürecinin uzaktan öğretmen vasıtasıyla sürdürülmesini gerektirse de dönüt bağlamında sorunların yaşanabileceğini göstermektedir. Ayrıca anlık dönüt öğretmenlerin iş yükünü bir hayli arttıracak ve bu durum öğretim sürecinde zorlayıcı olacaktır (Wali & Huijser, 2018). Bu bağlamda zaman ve mekân esnekliği sağlaması bakımından otomatik geri bildirim araçları öğrenme süreçlerinde öğrenciler için önemli bir avantaj sağlayabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul dışında öğrencilere geri bildirim verme süreçlerini rahatlatacaktır. Bu düşünce ile bu çalışmanın amacı teknoloji temelli anlık geri bildirim sistemi olan Write&Improve sisteminin İngilizce yazma becerileri bağlamında kullanımının öğrencilerin yazma başarıları ve öğrenme sorumlulukları üzerindeki etkisini incelemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada 8 haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde ortaöğretim kademesinde okuyan yaşları 15-17 arasında değişen 11. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilere "beginner" seviyeden itibaren "advance" seviyeye kadar haftalık dört adet yazma ödevleri verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak İngilizce seviyeleri A1-A2 şeklindedir. Bu ödevler sistem üzerinde var olan çalışmalardan seçilmiş ve öğrencilerin dikkatini çekecek konular seçilmesine özen gösterilmiştir. Çalışmada öntest-sontest tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve öğrenme sorunluluğu ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tekrarlayan ölçümler için tek yönlü MANOVA ve bağımlı gruplar için t-testi analizleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışmaya ilişkin görüşlerini almak amacı ile çalışma sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışma sonucunda "write&improve" uygulaması ile gerçekleştirilen okul dışı çalışmaların hem öğrenme sorumlulukları hem de İngilizce yazma başarılarında

istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler çalışmayı faydalı bulduklarını, yazma becerilerinin geliştiğini, anında dönütün kendileri için çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme sorumluluğu anlamında da kendileri için iyi bir uygulama olduğunu, özellikle anında dönütlerin bu sorumluluğu yerine getirmede kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli dönüt, yabancı dilde yazma öğretimi, uzaktan öğretim, write&improve, öğrenme sorumluluğu, hedef dilde yazma

Kaynaklar

Can, Y., & Bardakci, S. (2022). Teachers' opinions on (urgent) distance education activities during the pandemic period. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 2*(2), 351–374. https://doi.org/10.25082/amler.2022.02.005

Kong, Q. (2020). Practical exploration of home study guidance for students during the covid-19 pandemic: a case study of hangzhou liuxia elementary school in zhejiang province, China. *Science Insights Education Frontiers, 5*(2), 557–561. https://doi.org/10.15354/sief.20.rp026

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501–517. https://doi.org/10.1080/02602931003786559

Wali, F., & Huijser, H. (2018). Write to improve: Exploring the impact of an automated feedback tool on Bahraini learners of English. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 15*(1). https://doi.org/10.18538/LTHE.V15.N1.293

ID 37- Using Teacher-Assisted Artificial Intelligence for English Writing Skills, “Write and Improve”

Dr. Yafes Can
MEB, Turkey
yafescan@gmail.com
0000-0001-5664-6781

Introduction

Feedback is one of the most important components for the realization of the learning process (Kong, 2020; Wali & Huijser, 2018). However, another issue that needs to be addressed in the context of feedback is the timing of the feedback (Nicol, 2010), its comprehensibility, its contextuality and its individuality (Wali & Huijser, 2018). However, it is seen that it is exceedingly difficult to provide timeless feedback specific to the individual in the feedback process within the formal education system. Although it is one of the critical issues in the context of the principle of time for feedback from the teachers about the learning process that the student conducts in his own learning process outside the school, it is exceedingly difficult to achieve this. Although it has been tried to provide teacher-student interaction with various communicative processes in the remote teaching processes during the COVID 19 outbreak, it is seen that there are problems related to feedback (Can & Bardakci, 2022). Although this situation requires the continuation of the formal education process through distance teachers, it shows that there may be problems in the context of feedback. In addition, instant feedback will increase the workload of teachers and this will be challenging in the teaching process (Wali & Huijser, 2018). In this context, automatic feedback tools can provide an important advantage for students in their learning processes in terms of providing flexibility in time and space. It will also ease the process by which teachers give feedback to students outside of school. With this mind the aim of this study is to examine the effect of using the Write&Improve, which is an artificial intelligence-based instant feedback system outside the school on students' writing achievements and learning responsibilities.

Methodology

In this research, an 8-week study was carried out. During the study period, four weekly writing assignments were given to the 11th grade students, whose ages ranged from 15 to 17, from the "beginner" level to the "advance" level. Students' English level is generally A1-A2. These assignments were selected from the existing studies on the system. and care was taken to select the topics that would attract the attention of the students. Pretest-posttest single-group experimental design was used in the study. Achievement test and learning disability scale were used as data collection tools. In the analysis of quantitative data, one-way MANOVA for repeated measures and t-test analyses for dependent groups were used. In addition, semi-structured interviews were conducted at the end of the study in order to get the opinions of the students about the study.

Results / Expected Outcomes

As a result of the study, a statistically significant increase was found in both learning responsibilities and English writing achievements. The qualitative data obtained also support this finding. The students stated that they found the study useful, their writing

skills improved, and the instant feedback was especially useful for them. In addition, they stated that it is a good practice for them in terms of learning responsibility, and that instant feedback especially contributes to fulfilling this responsibility.

Keywords: Computer-aided feedback, foreign language teaching, distance education, write&improve, learning responsibility, artificial intelligence

References

Can, Y., & Bardakci, S. (2022). Teachers' opinions on (urgent) distance education activities during the pandemic period. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *2*(2), 351–374. https://doi.org/10.25082/amler.2022.02.005

Kong, Q. (2020). Practical exploration of home study guidance for students during the covid-19 pandemic: a case study of hangzhou liuxia elementary school in zhejiang province, China. *Science Insights Education Frontiers*, *5*(2), 557–561. https://doi.org/10.15354/sief.20.rp026

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 501–517. https://doi.org/10.1080/02602931003786559

Wali, F., & Huijser, H. (2018). Write to improve: Exploring the impact of an automated feedback tool on Bahraini learners of English. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, *15*(1). https://doi.org/10.18538/LTHE.V15.N1.293

ID 38-Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sonrası Yıllık Planları Hazırlarken Öğrenme Kayıplarını Engellemek İçin Aldığı Tedbirler

Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversitesi, Türkiye
sevalekucuktepe@gmail.com
0000-0003-0247-6654

Coşkun Küçüktepe
İstanbul Üniversitesi, Türkiye
ckucuktepe@gmail.com

Gülden Günaydın
İstanbul Üniversitesi, Türkiye
guldenkurt9@gmail.com

Giriş

Küresel eğitim sisteminde COVID 19 salgını, eğitim-öğretimi ve yaklaşık 1.6 milyar öğrenciyi etkileyerek sistemin işleyişinde aksamalara neden olmuştur (UNESCO,2020). Bu dönemde uzaktan eğitim gerçekleştirilse bile eğitimde kesintiler yaşanmıştır ve bu durumun öğrencilerin üzerinde uzun süreli olumsuz etkilere yol açtığı düşünülmektedir. Kesinti ve aksamaların yol açtığı bilgi ve becerideki azalmalar öğrenme kaybı olarak alan yazında kavramsallaştırılmıştır. Öğrenme kayıplarının giderilmemesi kısa vadeli gelecekte öğrencilerin öğrenme sürecindeki bütünsel gelişiminin ilerlemesini sınırlarken uzun vadede beşerî sermayeyi, emek piyasasını, sosyal politikayı, toplumsal gelişmeyi etkilemektedir (Patrinos vd, 2022; TÜSİAD, ERG 2021). Bu nedenlerle öğrenme kayıplarını engellemek için programı pekiştirmek, öğretim süresini arttırmak, planlanmış öğretim, yapılandırılmış pedagoji, öğrenmeyi daha verimli hale getirmek için değişiklikler yapmak gibi belirli müdahaleler ile öğrencilerin bütünsel gelişimini en azından pandemiye maruz kalmamış önceki nesillerle aynı yeterlilik düzeyine ulaşmaları sağlanmalı, eğitimdeki bu küresel kesintinin ciddi etkilerini azaltma hedeflenmelidir (The World Bank, UNESCO, UNICEF,2021). Eğitimin paydaşları arasında yer alan öğretmen ve yöneticilere öğrenme kayıplarının giderilmesinde önemli rol ve sorumluluk düşmektedir. Bu rol ve sorumluluklar arasında öğretmenlere özerklik ve özgünlük fırsatı sağlayan bir program geliştirme faaliyeti olan öğretimin planlanması (Öztürk,2012) öğrenme kayıplarının giderilmesinde ve eğitimin bu çerçevede sürdürülebilirlik ve çözüm kazanması açısından katkı sunmaktadır. Bu çalışmanın öğretmenlerin öğretimin planlanması doğrultusunda yaptıkları yıllık plan hazırlıklarının, yıllık planlara dair görüşlerinin özellikle uzaktan eğitim sürecinde oluşmuş öğrenme kayıplarının giderilmesine yönelik alınan tedbirlerin incelenmesi ve bu sürece dair deneyimlerinin araştırılması açısından önemlidir. Bununla birlikte araştırmalara göre sosyoekonomik düzeyi düşük okullardaki dezavantajlı öğrenciler, ekonomik düzeyi yüksekokullardakilere oranla daha ciddi öğrenme kaybı yaşamışlardır (Maldonado ve De Witte, 2020). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de ücretsiz eğitim sunan sosyoekonomik düzeyi düşük devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel

programı geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenme kayıplarını engellemek amacıyla öğretim planlarında aldıkları tedbirlerin araştırılması önemli görülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapan öğretmenlerin salgın ve sonrasında oluşan öğrenme kayıplarını engellemek amacıyla öğretimi planlama süreçlerinde almış oldukları tedbirler incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yıllık planlara yönelik metaforik algıları, planlama süreçleri, alışkanlıkları, görüş ve önerileri araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının çalışmasında nitel ve nicel yöntem ve kavramları bir arada kullanması olarak açıklanmaktadır (Creswell, 2003). Karma yöntem kullanılan çalışmalarda analiz aşamasında nitel veriler, nicel bulguların derinlemesine incelenmesine yardımcı olur (Miles ve Hubarman, 1994). Bu çalışmaya sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapan farklı branşlardan 90 gönüllü öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket maddeleri ve açık uçlu sorular ile sağlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, mesleki deneyim ve branşa göre istatiksel analize tabi tutulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapan 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler oluşturmuştur. Yine katılımcıların çoğunluğu; yılık plan hazırlığında yeterli zaman bulamadıklarını, kısa süre içerisinde hazırladıklarını, yeterli önemi veremediklerini, yıllık planı hazırlarken öğrenme kayıplarını orta düzeyde dikkate aldıklarını, uzaktan öğretim sürecine kıyasla sonrasında planlamada daha çok zorlandıklarını, yöneticilerinden planlama sürecinde destek ve geri bildirimi yeterince alamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yıllık planlarını hazırlarken öğrenme kayıplarını giderilmesi için gereken süreyi hesapladığını belirtmiş uygulama sürecinde ise hazırladıkları yıllık planı yetiştirebilmek için hızlandırılmış dersler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim süreci sonrası öğrencilerin öğrenme hızının ise hazırlamış oldukları yıllık planın gerisinde kaldığını da belirtmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak, hızlandırılmış derslerin öğrenme hızı düşük öğrencilere öğrenme kayıplarının giderilmesi için alınmış bir tedbir olması ilgi çekici bir bulgudur. Araştırmanın nitel verilerinin analizi devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi eğitim, dezavantajlı gruplar, fırsat eşitliği, program geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim planı

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd Edition) Thousand Oaks, CA: Sage.

Maldonado, Joana & De Witte, Kristof. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*. 48. 10.1002/berj.3754.

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

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271-299.

Patrinos, Harry Anthony; Vegas,Emiliana; Carter-Rau,Rohan. *An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss (English).* Policy Research working paper ; no. WPS 10033; COVID-19 (Coronavirus) Washington, D.C. : World Bank Group.

The World Bank, UNESCO and UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery.* Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF.

TÜSİAD, ERG. (2021). *Covid-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim.* İstanbul.

UNESCO, (2020). UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out. https://en.unesco.org/news/secretarygeneral-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0 adresinden alındı.

ID 38-Precautions Taken by Teachers to Prevent Learning Losses While Preparing Annual Plans After Distance Education

Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversitesi, Türkiye
sevalekucuktepe@gmail.com
0000-0003-0247-6654

Coşkun Küçüktepe
İstanbul University, Türkiye
ckucuktepe@gmail.com

Gülden Günaydın
İstanbul University, Türkiye
guldenkurt9@gmail.com

Introduction

The COVID 19 epidemic in the global education system has affected education and approximately 1.6 billion students, causing disruptions in the functioning of the system (UNESCO, 2020). Even if distance education was carried out during this period, there were interruptions in education so this situation is thought to have long-term negative effects on students. Decreases in knowledge and skills caused by interruptions and disruptions have been conceptualized as learning loss in the literature. While not eliminating learning losses limits the progress of the holistic development of students in the learning process in the short-term, it also affects human capital, labor market, social policy and social development in the long-term (Patrinos et al., 2022; TÜSİAD, ERG 2021). For these reasons, through specific interventions to prevent learning losses, such as reinforcing the curriculum, increasing teaching time, planned instruction, structured pedagogy, making changes to make learning more efficient, the holistic development of students should at least be ensured to reach the same level of proficiency as previous generations who were not exposed to the pandemic, and this should aim to reduce the serious effects of the global disruption (The World Bank, UNESCO, UNICEF, 2021).Teachers and administrators, who are among the stakeholders of education, have an important role and responsibility in eliminating learning losses. Among these roles and responsibilities, the planning of education, which is a curriculum development activity that provides teachers with the opportunity for autonomy and originality (Öztürk, 2012), contributes to the elimination of learning losses and to the sustainability and solution of education within this framework. This study is important in terms of examining the annual plan preparations made by the teachers in line with the planning of education, their views on the annual plans, especially the measures taken to eliminate the learning losses that occurred in the distance education process and investigating their experiences in this process. However, according to studies, disadvantaged students in schools with low socioeconomic status have experienced more serious learning loss than those in schools with higher economic levels (Maldonado & De Witte, 2020). By taking this situation into account, it is considered important to investigate the precautions taken by teachers working in public schools with low socioeconomic level that offer free education in

Turkey to prevent learning losses within the scope of individual curriculum development studies.

Methodology

In this study, the precautions taken by teachers working in schools with low socioeconomic status in the education planning processes to prevent the learning losses that occurred during and after the epidemic were examined. In addition, teachers' metaphorical perceptions about annual plans, planning processes, habits, opinions, and suggestions were investigated. Mixed method was used in the research. The mixed method is explained as the use of qualitative and quantitative methods and concepts together by the researcher (Creswell, 2003). In the mixed method studies, qualitative data helps to examine quantitative findings in depth during the analysis phase (Miles and Hubarman, 1994). In this study, 90 volunteer teachers from different branches working in schools with low socioeconomic level participated. The data obtained were provided with questionnaire items and open-ended questions developed by the researchers. The answers given by the teachers were subjected to statistical analysis according to professional experience and branch.

Results / Expected Outcomes

The majority of participants in the study consisted of teachers with 15 years or more experience working in schools with low socioeconomic level. Also, the majority of participants stated that they did not find enough time to prepare the annual plan, prepared it in a short time, could not give sufficient importance, took learning losses into account at a moderate level when preparing the annual plan, had more difficulty in planning afterwards compared to the distance learning process, and did not receive enough support and feedback from their administrators during the planning process. The majority of the participants stated that they calculated the time required to eliminate the learning losses while preparing their annual plans, and during the implementation process they stated that they carried out accelerated courses in order to train the annual plan they prepared. In addition, the majority of the teachers also stated that the learning speed of the students after the distance education process fell behind the annual plan they have prepared. Based on the research findings, it is interesting finding that an accelerated lessons are a precaution taken by many teachers to compensate for learning losses for students with low learning speed. The analysis of the qualitative data of the research continues.

Keywords: Online education, disadvantaged groups, equality of opportunity, curriculum development, learning-teaching processes, teaching plan.

References

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd Edition) Thousand Oaks, CA: Sage.

Maldonado, Joana & De Witte, Kristof. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*. 48. 10.1002/berj.3754.

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

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271-299.

Patrinos,Harry Anthony; Vegas,Emiliana; Carter-Rau,Rohan. *An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss (English).* Policy Research working paper ; no. WPS 10033; COVID-19 (Coronavirus) Washington, D.C. : World Bank Group.

The World Bank, UNESCO and UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery.* Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF.

TÜSİAD, ERG. (2021). *Covid-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim.* İstanbul.

UNESCO, (2020). UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing. UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out. https://en.unesco.org/news/secretarygeneral-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0 adresinden alındı.

ID 39-İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin 2018 Yılında Güncellenen 7. Sınıf Matematik Ders Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi[1]

Derya Uyar
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
derya_uyar_03@hotmail.com
0000-0003-0829-2944

Doç. Dr. Koray Kasapoğlu
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
kasapoglu@aku.edu.tr
0000-0003-2663-2244

Giriş

Ulusal (Liselere Geçiş Sistemi [LGS]) ve uluslararası (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Programme for International Student Assessment [PISA]) değerlendirme çalışmalarında Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarının beklentilerin altında kalması, ilköğretim ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının 2005 yılından bu yana güncellenmesini zaruri kılmıştır (Kırnap-Dönmez & Dede, 2020). Son güncelleme ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında ilkokul ve ortaokul (1-8. sınıflar) matematik dersi öğretim programında yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Evirgen ve Yıldız İkikardeş (2019), 2005 yılında güncellenen 7. sınıf matematik ders programında öğrencileri en çok zorlayan konuların faiz ve yüzde hesaplamaları, permütasyon, denklem problemleri, denklemler ve dik dairesel silindirin hacmi olduğunu, bu konuların soyut, fazla ve öğrenci düzeyinin üzerinde oluşu, kısıtlı zaman, düşük düzeyde öğrenci hazırbulunuşluğu, öğretmen ve kullanılan öğretim yöntemleri nedeniyle zor olarak algılandığını belirlemişlerdir. Matematiğin birikimli ilerlediği (Moralı vd., 2004) düşünüldüğünde öğrencilerin özellikle 7. sınıf matematik dersinde yaşayabilecekleri öğrenme kayıplarının ileriki sınıf düzeylerinde de gerçekleşebileceği söylenebilir. Bu nedenle 7. sınıf matematik ders programının programı uygulayan ilköğretim matematik öğretmenlerinin gözünden incelenmesi, programın ihtiyaçlara cevap verip vermediğinin anlaşılması açısından gerekli görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma, 2018 yılında güncellenen 7. sınıf matematik ders programına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın problemi, "2018 yılında güncellenen 7. sınıf matematik ders programına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu nitel araştırmanın deseni fenomenoloji (olgubilim)dir. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı mezunu olan, Afyonkarahisar merkeze veya ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan yüksek lisans ve/veya doktorasını Eğitim Programları ve Öğretim ya da Matematik

[1] İkinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Eğitimi alanında tamamlamış 24 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmuştur. Veriler, ilköğretim matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme verileri ise doküman incelemesi ile desteklenmiştir. Doküman incelemesine veri sağlayan kaynak, 2018 yılında güncellenen 7. sınıf matematik ders programıdır (MEB, 2018). Bireysel görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi, doküman incelemesinden elde edilen veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Verilerin inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla uzman incelemesi, çeşitleme, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılırken verilerin tutarlığını sağlamak için tutarlık incelemesinden yararlanılmıştır (Erlandson vd., 1993).

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerden (1) resmi program, (2) uygulamadaki program ve (3) programda yapılmak istenen değişiklikler olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. İlköğretim matematik öğretmenleri, resmi programın kazanımlarını açık, uygulanabilir ve öğrenene göre bulurlarken kazanımların yoğun olduğunu ve açıklamalarının yeteri kadar detay içermediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, resmi programın içeriğinin yapısını uygun bulsalar da içeriğin hâlâ yoğun olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini, öğrenme alanlarının ilişkili olmadığını, geometri ve ölçme öğrenme alanındaki "cisimlerin farklı yönlerden görünümleri" konusunun program içeriğinden çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim durumlarının öğrenen özelliklerine, öğretmenin programı nasıl uyguladığına, matematik dersine ayrılan süreye, programın içeriğine, ulusal sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıya bağlı olduğunu dikkat çeken ilköğretim matematik öğretmenleri, ölçme-değerlendirmenin daha çok sonuç ve test odaklı olduğunu, ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını, daha çok kâğıt-kalem testlerinin uygulandığını, sadece bilişsel alan kazanımlarına ilişkin ölçme-değerlendirme yapıldığını dile getirmişlerdir. İlköğretim matematik öğretmenleri, programın uygulanmasında dersin süresi, programın içeriği ve öğrenen ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtirlerken dersin süresi, programın kazanımları, programın içeriği ve öğrenme-öğretme süreci açısından değişiklik yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, öğretim programı, program değişiklikleri, resmi program, uygulamadaki program.

Kaynaklar

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Sage Publications, Inc.

Evirgen, O., & Yıldız İkikardeş, N. (2019). 7. sınıf matematik dersinde zorlanılan konulara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 416-435. https://doi.org/10.25092/baunfbed.548560

Kırnap-Dönmez, S. M., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 7*(2), 363-374. https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/327

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı.

Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-175.

ID 39- An Examination of Elementary Mathematics Teachers' Views on the 2018 7th Grade Mathematics Curriculum[2]

Derya Uyar
Afyon Kocatepe University, Türkiye
derya_uyar_03@hotmail.com
0000-0003-0829-2944

Assoc. Prof. Dr. Koray Kasapoglu
Afyon Kocatepe University, Türkiye
kasapoglu@aku.edu.tr
0000-0003-2663-2244

Introduction

The fact that students' mathematics achievement in Türkiye falls short of expectations in national (High School Entrance System [LGS]) and international (International Student Assessment Program, Program for International Student Assessment [PISA]) assessment studies has resulted in the updating of primary, middle and high school mathematics curriculum since 2005 (Kırnap-Dönmez & Dede, 2020). The Ministry of National Education [MoNE] made the most recent update to the mathematics curriculum in primary and middle schools (1-8th grades) in 2018 (MoNE, 2018). According to Evirgen and Yıldız İkikardeş (2019), the most difficult topics for students in the 7th grade mathematics curriculum updated in 2005 were interest and percentage calculations, permutation, equation problems, equations, and the volume of a right circular cylinder, and that these topics were perceived as difficult due to their being abstract, excessive and irrelevant, limited time, low level of student readiness, teacher, and instructional methods used. Given that mathematics progresses cumulatively (Moralı et al., 2004), learning loss that students may experience, particularly in 7th grade mathematics lessons, may also occur in subsequent grade levels. As a result, it is necessary to examine the 7th grade mathematics curriculum through the eyes of elementary mathematics teachers in order to determine whether the curriculum meets the needs. In this context, the purpose of this study is to investigate the perspectives of elementary mathematics teachers on the 7th grade mathematics curriculum, which was updated in 2018. The research question is as follows: "What are the views of elementary mathematics teachers about the 7th grade mathematics curriculum updated in 2018?"

Methodology

The design of this qualitative research is phenomenology. The study group determined by criterion sampling consisted of 24 elementary mathematics teachers who graduated from the department of elementary mathematics education and completed their master's and/or doctoral degrees in the field of curriculum and instruction or mathematics education while teaching in middle schools in Afyonkarahisar, Türkiye. Individual semi-structured interviews with elementary mathematics teachers were used to collect data.

[2] This research is from the first author's master's thesis supervised by the second author.

Document analysis supplemented the interview data. The 7th grade mathematics curriculum (MoNE, 2018), which was updated in 2018, is the source of data for document analysis. The data from the individual interviews were analyzed using content analysis, while the data from the document analysis were subjected to descriptive analysis. Peer debriefing, triangulation, thick description and purposive sampling strategies were employed to ensure the credibility and transferability of the data, and dependability audit was used to ensure the dependability of the data (Erlandson et al., 1993).

Results

Three themes emerged from the qualitative data collected for this study: (1) the official curriculum, (2) the implemented curriculum, and (3) the curricular changes to be made. While elementary mathematics teachers found the objectives of the official curriculum to be clear, implementable, and relevant to the learner, they stated that the objectives are intensive and their explanations lack detail. Although the teachers thought the official curriculum's content structure was appropriate, they felt that the content is still dense and should be simplified, the learning areas are unrelated, and the subject of "views of objects from different sides" in the learning area of geometry and measurement should be removed from the curriculum. While elementary mathematics teachers pointed out that the teaching-learning process is determined by learner characteristics, how the teacher implements the curriculum, the time allotted to the mathematics lesson, the content of the curriculum, and the pressure put on teachers by national assessment studies, they stated that the measurement and assessment are mostly product- and test-based, individual differences are not taken into account in the measurement-assessment process, paper-pencil tests are mostly used, and that measurement and assessment are solely based on cognitive objectives. While elementary mathematics teachers stated that they are having difficulty implementing the curriculum due to the length of the lesson, the content of the curriculum, and the learner, they also stated that they want to make curricular changes in terms of the length of the lesson as well as the objectives, content and teaching-learning process of the curriculum.

Keywords: Curricular changes, curriculum, implemented curriculum, middle school, official curriculum.

References

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Sage Publications, Inc.

Evirgen, O., & Yıldız İkikardeş, N. (2019). 7. sınıf matematik dersinde zorlanılan konulara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 416-435. https://doi.org/10.25092/baunfbed.548560

Kırnap-Dönmez, S. M., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. Başkent University Journal of Education, 7(2), 363-374. https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/327

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı.

Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-175.

ID 40-Hava Aracı Bakım Alanı Yükseköğretim Programlarında Kalite Ve Akreditasyon: Shy-147 Tanınan Okul Statüsü

Murat Kılıç
Gazi Üniversitesi, Türkiye
mkilic6806@gmail.com

Gürcü Erdamar
Gazi Üniversitesi, Türkiye
gurcu.erdamar@gmail.com
0000-0001-6753-0151

Giriş

Eğitimde kalite arayışları akreditasyon kavramını öne çıkarmıştır. Akreditasyon, programların kalitesi konusunda güvenilir bir kuruma karşı sorumlu olduklarını göstermek için yaptıkları karşılıklı girişim ve gönüllü bir süreçtir (Adelman & Silver, Accreditation: The American experience, 1990, s. 1). Akreditasyon çoğunlukla gönüllü yürütülmekteyken, bazı alanlarda zorunlu olduğu bilinmektedir. Havacılık, akreditasyon zorunluluğu olan alanlardandır.

Havacılık; farklı sektörlerin eşgüdüm halinde çalıştığı, uluslararası standartların geçerli olduğu küresel sektör ve bilim dalıdır (Kılıç, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve Türkiye'de Hava Aracı Bakım Alanı eğitim programlarının karşılaştırılması, 2022, s. 33). Havacılıkta temel amaç uçuş emniyetidir. Bu amaca ulaşmada kritik sektörlerden birisi hava aracı bakım alanıdır (Güneş, 2016, s. 1). Bakım faaliyetleri lisanslı hava aracı bakım teknisyenleri tarafından yürütülmektedir (Kılıç, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve Türkiye'de Hava Aracı Bakım Alanı eğitim programlarının karşılaştırılması, 2022, s. 43). Bu kritik personelin yetiştirilmesi kaliteli eğitim sistemini zorunlu kılmaktadır. Kalite sistemi gerekliliklerini karşılayan bakım eğitim kuruluşları Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü (SHGM) tarafından "SHY-147 Bakım Eğitimi Kuruluşu" olarak akredite edilmektedir (Sivil Havacılık Genel Müdürülüğü [SHGM], 2023).

YÖK onayıyla kurulan ancak SHY-147 standartlarını karşılayamadığından SHGM'nin akredite etmediği eğitim kuruluşları bulunmaktadır. Bu programların mezunları standartları karşılayamamakta, lisans alamamakta ve istihdam edilmemektedir (Macit & Macit, 2017, s. 81; Turan, Sivil havacılık kalite sistemlerinde teknik personelin yetkilendirilmesi, 2014, s. 38; Sivil Havacılık Komisyonu [SHK], 2017, s. 8). Problemin çözümü adına SHGM tarafından "SHY-147 Tanınan Okul Statüsü" akreditasyonu tanımlanmıştır.

Tanınan Okul Statüsü SHY-147 kalite standartlarının tamamını karşılayamayan ancak Temel Bilgi Gereklerine uygun öğretim programı uygulayan okulları kısmen kredilendiren yetkidir (Karaağaoğlu, 2015, s. 25; Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü [SHGM], 2015). Bu yetki kısmi akreditasyon sağlayarak mevcut emeğin zayii olmaması adına önemli olmakla beraber standartlardan sapma olup olmadığı tartışma konusudur (Lik, Ateş, & Üzülmez, 2017, s. 244-252). Uluslararası (EASA-147) karşılığının

olmaması kalite standartlarının yeterince dikkate alınmadığı anlamına gelebilir. Diğer taraftan YÖK tarafından alanda program açmada ölçüt olarak kabul edilmesi akreditasyonun sağlanması adına önemlidir (Akar, 2019, s. 3).

Tanınan Okul Statüsünün standartlara ulaşma düzeyinin, kurum ve öğrencilere etkilerinin ve mezunların sektörde kabulünün analizi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı hava aracı bakım alanı yükseköğretim programları kalite ve akreditasyon sisteminin analizi ve Tanınan Okul Statüsüne sahip kurumlarda uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin istihdamına etkilerini belirlemektir.

Yöntem

Hava aracı bakım alanı eğitimi kalite sistemlerinin analiz edildiği ve Tanınan Okul Statüsünün etkileri hakkında alan uzmanlarının görüşlerinin alındığı bu araştırmanın deseni, doküman incelemesi ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasıdır (Creswell, Nitel Araştırma Yöntemleri, 2018, s. 97; Merriam & Tisdel, Qualitive research, 2016, s. 38; Yıldırım & Şimşek, Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2016, s. 41). Kalite sistemi temel mevzuatları (SHY-147, SHT-147 ve Tanınan Okul) araştırmanın veri kaynağını, hava aracı bakım eğitimi kalite yöneticisi ve öğretim görevlileri ise çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan "Doküman Analiz Formu" ve "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesi verileri betimsel analiz ve görüşme verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Fraenkel & Wallen, How to design and evaluate research in education, 2009, s. 472). Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejileri esas alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2016).

Sonuçlar

Araştırmanın doküman incelemesi aşamasında; hava aracı bakım alanında işlevsel bir kalite sisteminin bulunduğu, standartları sağlayamayan kurumlar için yapılandırılan Tanınan Okul Statüsünün kalite sisteminin tamamını kapsamadığı ancak eğitimleri kısmen akredite ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın halen devam eden görüşme aşamasında ise; kalite sisteminin tamamını sağlayamayan okulların kısmi akreditasyonla neler elde ettikleri, kısmi akreditasyonun eğitim süreçlerine nasıl yansıdığı, eğitim programı uygulamaları ve mezunların sektör kabullerinin ortaya konulması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akreditasyon, bakım teknisyeni, kalite, eğitim programı, tanınan okul.

Kaynaklar

Adelman, C., & Silver, H. (1990). *Accreditation: The American experience.* London: Council for National Academic Awards. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325022.pdf adresinden alındı

Akar, E. (2019). *Uçak bakım eğitim setlerine yönelik kullanıcı arayüzü geliştirilmesi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr adresinden alındı

Creswell, J. (2018). M. Bütün, & S. B. Demir (Dü) içinde, *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Aydın, Çev., 4. Baskı b., s. 69-110). Ankara: Siyasal.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Güneş, T. (2016). *Hava aracı bakım dokümanlarının kullanımında emniyet ve etkinliğin arttırılmasına yönelik bir yaklaşım.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Karaağaoğlu, N. (2015). *Sivil havacılık alanındaki sektör beklentileri ve istihdam taleplerinin akademik programların oluşturulmasında etkisi: YÖK-SHGM sivil havacılık eğitim komisyonu çalışmaları.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Kılıç, M. (2022). *Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve Türkiye'de Hava Aracı Bakım Alanı eğitim programlarının karşılaştırılması.* Ankara: Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Lik, H., Ateş, S. S., & Üzülmez, M. (2017). Havaaracı bakım teknisyenliği mesleki eğitimi: SHY 66 modül sınavları başarı düzeyinin değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(6), 238-253. http://www.itobiad.com/download/article-file/370424 adresinden alındı

Macit, A., & Macit, D. (2017). Türkiye'de sivil havacılık sektöründe istihdamın mevcut durumu, sorunları ve sorunların çözümüne yönelik öneriler. *Journal of Emerging Economies and Policy, 2*(2), 74-85. Eylül 30, 2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/download/article-file/430142 adresinden alındı

Merriam, S., & Tisdel, E. (2016). *Qualitive research* (Fourth Edition b.). Josses-Bass.

Pinkham, F. O. (1955). The accreditation problem. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 301*, 65-74. https://www.jstor.org/stable/1032529 adresinden alındı

Sipahi-Mencet, D., & Akar, N. (2022). Kalite aktörlerinin yükseköğretimde sürdürülebilir kaliteye ilişkin görüşleri üzerine bir durum çalışması. *Erciyes Akademi, 36*(1), 103-123. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2106582 adresinden alındı

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü [SHGM]. (2015). *SHY-147 kapsamında tanınan okul statüsü.* http://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/pdf/havacilik-isletmeleri/Taninan_Okul_Genelgesi_UED-2015-3%20Rev.01.pdf adresinden alındı

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü [SHGM]. (2023). *Eğitim kuruluşları*. http://web.shgm.gov.tr/tr/havacilik-isletmeleri/2067-yetkili-havacilik-egitim-kuruluslari adresinden alındı

Sivil Havacılık Komisyonu [SHK]. (2017). *Sivil havacılık komisyonu 10'uncu toplantısı.* Ankara: SHGM. http://web.shgm.gov.tr adresinden alındı

Turan, E. (2014). *Sivil havacılık kalite sistemlerinde teknik personelin yetkilendirilmesi.* İstanbul: Aydın Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr adresinden alındı

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

ID 40-Qualıty And Accredıtatıon In Aırcraft Maıntenance Hıgher Educatıon Programs: Shy-147 Recognızed School Status

Murat Kılıç
Gazi University, Türkiye
mkilic6806@gmail.com

Gürcü Erdamar
Gazi University, Türkiye
gurcu.erdamar@gmail.com
0000-0001-6753-0151

Introduction

The search for quality in education has brought the concept of accreditation to the fore. Accreditation is a voluntary process and a mutual initiative to demonstrate that programs are accountable to a trusted body for their quality (Adelman & Silver, Accreditation: The American experience, 1990, p. 1). While accreditation is mostly voluntary, it is known to be compulsory in some fields. Aviation is one of the fields where accreditation is mandatory.

Aviation is a global sector and science where different sectors work in coordination and international standards are valid (Kılıç, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve Türkiye'de Hava Aracı Bakım Alanı eğitim programlarının karşılaştırılması, 2022, p. 43). The main objective in aviation is flight safety. One of the critical sectors in achieving this goal is aircraft maintenance (Güneş, 2016, p. 1). Maintenance activities are carried out by licensed aircraft maintenance technicians (Kılıç, 2022, p. 43). The training of these critical personnel necessitates a quality education system. Maintenance training organizations that meet the quality system requirements are accredited as "SHY-147 Maintenance Training Organization" by the Directorate General of Civil Aviation (DGCA) (Directorate General of Civil Aviation [DGCA], 2023).

There are training organizations established with the approval of Higher Education Board (YÖK) but not accredited by DGCA because they do not meet SHY-147 standards. Graduates of these programs cannot meet the standards, cannot obtain a license and are not employed (Macit & Macit, 2017, p. 81; Turan, Sivil havacılık kalite sistemlerinde teknik personelin yetkilendirilmesi, 2014, p. 38; Sivil Havacılık Komisyonu [SHK], 2017, p. 8). In order to solve the problem, "SHY-147 Recognized School Status" accreditation was defined by DGCA.

Recognized School Status is an authorization that partially credits schools that do not meet all of the SHY-147 quality standards but implement a curriculum in accordance with the Basic Knowledge Requirements (Karaağaoğlu, 2015, p. 25; Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü [SHGM], 2015). Although this authorization is important in order to prevent the loss of existing labor by providing partial accreditation, it is a matter of debate whether there is a deviation from the standards (Lik, Ateş, & Üzülmez, 2017, pp. 244-252). That there is no international equivalent of it (EASA-147) may mean that quality standards are not sufficiently taken into account. On the other hand, it is important for YÖK to be

accepted as a criterion for establishing a program in the field in order to ensure accreditation (Akar, 2019, p. 3).

The problem of the research is to analyze the level of achieving the standards of the Recognized School Status, its effects on the institution and students, and the acceptance of graduates in the sector. The aim of the research is to analyze the quality and accreditation system of higher education programs in the field of aircraft maintenance and to determine the effects of the training programs implemented in institutions with Recognized School Status on the employment of students.

Method

The design of this research, in which the quality systems of aircraft maintenance field education are analyzed and the opinions of field experts about the effects of Recognized School Status are taken, is a case study from qualitative research approaches using document review and interview methods (Creswell, Nitel Araştırma Yöntemleri, 2018, p. 97; Merriam & Tisdel, Qualitive research, 2016, p. 38; Yıldırım & Şimşek, Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2016, p. 41). The basic regulations of the quality system (SHY-147, SHT-147 and Recognized School) constitute the data source of the study, and the aircraft maintenance training quality manager and lecturers constitute the study group. The data were collected using the "Document Analysis Form" and "Semi-structured interview form" created by the researchers. Document analysis data were analyzed by descriptive analysis and interview data were analyzed by content analysis (Fraenkel & Wallen, How to design and evaluate research in education, 2009, p. 472). In ensuring validity and reliability, credibility, transferability, consistency and confirmability strategies were taken as basis (Yıldırım & Şimşek, Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2016).

Results

In the document review phase of the research, it was concluded that there was a functional quality system in the field of aircraft maintenance, the Recognized School Status, which was structured for institutions that cannot meet the standards, did not cover the entire quality system but partially accredited the trainings. In the interview phase of the research, which is still in progress, it is expected to reveal what schools that cannot provide the entire quality system have achieved with partial accreditation, how partial accreditation is reflected in the education processes, curriculum practices and sector acceptance of graduates.

Keywords: Accreditation, curriculum, maintenance technician, quality, recognized school.

Adelman, C., & Silver, H. (1990). *Accreditation: The American experience.* London: Council for National Academic Awards. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325022.pdf adresinden alındı

Akar, E. (2019). *Uçak bakım eğitim setlerine yönelik kullanıcı arayüzü geliştirilmesi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr adresinden alındı

Creswell, J. (2018). M. Bütün, & S. B. Demir (Dü) içinde, *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Aydın, Çev., 4. Baskı b., s. 69-110). Ankara: Siyasal.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Güneş, T. (2016). *Hava aracı bakım dokümanlarının kullanımında emniyet ve etkinliğin arttırılmasına yönelik bir yaklaşım.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Karaağaoğlu, N. (2015). *Sivil havacılık alanındaki sektör beklentileri ve istihdam taleplerinin akademik programların oluşturulmasında etkisi: YÖK-SHGM sivil havacılık eğitim komisyonu çalışmaları.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Kılıç, M. (2022). *Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği ve Türkiye'de Hava Aracı Bakım Alanı eğitim programlarının karşılaştırılması.* Ankara: Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Lik, H., Ateş, S. S., & Üzülmez, M. (2017). Havaaracı bakım teknisyenliği mesleki eğitimi: SHY 66 modül sınavları başarı düzeyinin değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(6), 238-253. http://www.itobiad.com/download/article-file/370424 adresinden alındı

Macit, A., & Macit, D. (2017). Türkiye'de sivil havacılık sektöründe istihdamın mevcut durumu, sorunları ve sorunların çözümüne yönelik öneriler. *Journal of Emerging Economies and Policy, 2*(2), 74-85. Eylül 30, 2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/download/article-file/430142 adresinden alındı

Merriam, S., & Tisdel, E. (2016). *Qualitive research* (Fourth Edition b.). Josses-Bass.

Pinkham, F. O. (1955). The accreditation problem. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 301,* 65-74. https://www.jstor.org/stable/1032529 adresinden alındı

Sipahi-Mencet, D., & Akar, N. (2022). Kalite aktörlerinin yükseköğretimde sürdürülebilir kaliteye ilişkin görüşleri üzerine bir durum çalışması. *Erciyes Akademi, 36*(1), 103-123. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2106582 adresinden alındı

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü [SHGM]. (2015). *SHY-147 kapsamında tanınan okul statüsü.* http://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/pdf/havacilik-isletmeleri/Taninan_Okul_Genelgesi_UED-2015-3%20Rev.01.pdf adresinden alındı

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü [SHGM]. (2023). *Eğitim kuruluşları.* http://web.shgm.gov.tr/tr/havacilik-isletmeleri/2067-yetkili-havacilik-egitim-kuruluslari adresinden alındı

Sivil Havacılık Komisyonu [SHK]. (2017). *Sivil havacılık komisyonu 10'uncu toplantısı.* Ankara: SHGM. http://web.shgm.gov.tr adresinden alındı

Turan, E. (2014). *Sivil havacılık kalite sistemlerinde teknik personelin yetkilendirilmesi.* İstanbul: Aydın Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr adresinden alındı

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

ID 41-Türkiye'de Akademisyenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Aybüke Durmuş
TED Üniversitesi, Türkiye
aybuke.durmus@tedu.edu.tr
0000-0002-1539-1302

Erdem Aksoy
TED Üniversitesi, Türkiye
erdem.aksoy@tedu.edu.tr
0000-0002-8395-1738

Giriş

Yükseköğretim sistemleri dünya genelinde sıralama baskısı altındadır ve özellikle vakıf üniversiteleri bu sıralamalarda yer almak için araştırmaya ve proje süreçlerine öncelik vermektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları bir yandan öğrencilerin sınıfta etkin ve etkili bir öğrenme deneyimi aradığı ve Bologna Süreci'nin önerdiği bir öğrenme-öğretme sürecini sistemlerine entegre etme, diğer yandan yayın ve proje performanslarını artırmakla karşı karşıyadır. Bu araştırma, Phillipson vd. (2018)'in önerilerine hem yanıt vermek hem de akademisyenlerin, kurumsal sıralama baskılarının arttığı bir dönemde aktif öğrenme konusundaki görüşlerini inceleyerek bu alana ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin öğrenme ve öğretme merkezi bulunan üniversitelerin ortak bölümlerindeki algılarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Nitel bir tarama tasarımına dayanan bu çalışma, üniversitelerin öğretme ve öğrenme merkezlerine sahip ortak bölümlerindeki akademisyenlerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Check & Schutt (2012) bu yöntemi, "bir örneklemden sorulara verdikleri yanıtlar yoluyla bilgi toplanması" olarak tanımlamaktadır. Tarama araştırmasında nicel araştırma stratejileri (örneğin, sayısal olarak derecelendirilmiş maddeler içeren anketler) veya nitel araştırma stratejileri (örneğin, açık uçlu sorular) ya da her ikisi (karma yöntemler) kullanılabilir (Ponto, 2015). Bu çalışmada nitel bir tarama yöntemi kullanılmıştır. Merriam ve Tisdell'in (2016) önerdiği gibi, doğrudan deneyime sahip bireylerin araştırma sorularına etkili yanıtlar vermek için en uygun kişiler olduğu göz önüne alındığında, çalışmada belirli bir vakanın derinlemesine anlaşılması için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar, aktif öğrenme uygulamaları konusunda personeline destek sağlayan öğretme ve öğrenme merkezlerine sahip belirli üniversitelerdeki akademisyenleri hedeflemiştir. Veri toplamak için TED Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Araştırmacılar, 2023 bahar döneminde, öğretme-öğrenme merkezlerine sahip beş farklı üniversiteden, bu üniversitelerin fen-edebiyat, mühendislik ve iktisadi ve idari bilimler fakültelerinden çevrimiçi olarak veri toplamıştır. Veri toplamak için, akademisyenlerin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri hakkında açık uçlu sorular soran çevrimiçi nitel bir anket kullanılmıştır. Veri toplama gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veriler tematik analiz ile analiz edilmiş ve bulgular araştırmacılar tarafından iş birliği içinde paylaşılmıştır. Bu yaklaşımda ana

temaları belirlemek için araştırma sorularından yararlanılmıştır. Nitel veri bulguları, katılımcıların yanıtlarından çıkarılan doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur.

Öncül Sonuçlar

Araştırmanın öncül sonuçları, akademisyenlerin aktif öğrenmeyi öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, öğrenme ihtiyaçlarının farkında olduğu, problem odaklı, kendi kendini yönlendirdiği ve araştırmayı kullandığı bir süreç olarak tanımladığını göstermektedir. Ayrıca, aktif öğrenmenin yükseköğretimde ve tüm öğrenim seviyelerinde uygun şekilde uygulandığında desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca, yükseköğretimde aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasıyla ilgili zorluklar incelendiğinde, yetersiz kurumsal planlama, konuyla ilgili yetersiz bilgi, yetersiz ön hazırlık, kapsamlı öğretim programları, yüksek öğrenci mevcutları, araç-gereç eksiklileri, öğrencilerin tereddütleri, motivasyon eksikliği, derse sınırlı katılımla sonuçlanan çeşitli faktörler ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme, yükseköğretim, öğrenme ve öğretme merkezleri

Kaynaklar

Check, J., & Schutt, R. K. (2011). *Research methods in education*. Sage publications.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Phillipson, A., Riel, A., & Leger, A. B. (2018). Between Knowing and Learning: New Instructors' Experiences in Active Learning Classrooms. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9* (1).

Ponto J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *Journal of the advanced practitioner in oncology, 6*(2), 168–171.

ID 41-Opinions of Academics in Turkey on Active Learning Implementations

Aybüke Durmuş
TED University, Türkiye
aybuke.durmus@tedu.edu.tr
0000-0002-1539-1302

Erdem Aksoy
TED University, Türkiye
erdem.aksoy@tedu.edu.tr
0000-0002-8395-1738

Introduction

Higher education systems are under pressure from accreditation agencies to rank universities worldwide, and especially private universities are giving priority to research and project processes in order to establish a strong presence in these rankings. In this regard, higher education institutions find themselves facing the challenge of incorporating active learning approaches required by the Bologna Process into the teaching-learning process, while also striving to enhance their publication and project performances. This research aims to address the recommendations of Phillipson et al. (2018) by investigating the perspectives of academics on active learning during a period of increased ranking pressures. In this regard, the purpose of the present study is to explore the perceptions of academics in shared departments of universities with a teaching and learning center.

Methodology

This study, based on a qualitative survey model, aimed to explore academics' opinions in shared departments of universities with teaching and learning centers on active learning implementations. Check & Schutt (2012) define survey research as "the collection of information from a sample of individuals through their responses to questions". Survey research may employ quantitative research strategies (e.g., questionnaires with numerically rated items) or qualitative research strategies (e.g., open-ended questions) or both (i.e., mixed methods) (Ponto, 2015). In this study, a qualitative survey method was used. Given that individuals with direct experience are the most suitable to provide effective answers to the research questions, as suggested by Merriam and Tisdell (2016), purposive sampling was employed in the study to attain a profound comprehension of a particular case. For this purpose, the researchers targeted academics of certain universities with teaching and learning centers that provide support to their staff on active learning implementations. To collect data, permission was gained from the Ethical Committee of TED University. The researchers collected data during the 2023 spring semester online, from five different universities with learning-teaching centers, their faculties of arts and sciences, engineering, and economics and administrative sciences. An online qualitative survey was used for data collection, asking open-ended questions. Data collection was predicated on a voluntary approach. The data were analyzed by thematic analysis and the findings were shared collaboratively. This approach utilized research questions to identify

primary themes. The qualitative data findings were presented using direct quotations extracted from participants' responses.

Preliminary Results

The preliminary results show that academics' answers to open-ended questions define active learning as a process in which students take responsibility for their own learning, are aware of their own learning needs, are problem-oriented, self-directed, and use research. Furthermore, it is argued that active learning needs to be promoted when appropriately implemented in higher education and at all levels of learning. In addition, an examination of the challenges associated with implementing active learning strategies in higher education reveals several factors such as inadequate institutional planning, insufficient knowledge on the topic, inadequate preliminary preparation, demanding course syllabus, large student enrollments, and inadequate availability of equipment, student hesitancy and lack of motivation, resulting in limited engagement in the course.

Keywords: Active learning, higher education, teaching and learning centers

References

Check, J., & Schutt, R. K. (2011). *Research methods in education*. Sage publications.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Phillipson, A., Riel, A., & Leger, A. B. (2018). Between Knowing and Learning: New Instructors' Experiences in Active Learning Classrooms. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9* (1).

Ponto J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *Journal of the advanced practitioner in oncology*, *6*(2), 168–171.

ID 42-Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi ve Öğretime Yansımaları

Mehtap Ünal-Çalışkan
Gazi Üniversitesi, Türkiye
mehtapunal@gazi.edu.tr
0000-0001-7801-8372

Nevriye Yazçayır
Gazi Üniversitesi, Türkiye
yazcayir@gazi.edu.tr
0000-0001-7678-2342

Giriş

Zekaya ilişkin görüşler, öğrencilerin çıkarımlarını ve yargılarını çerçevelediğinden, kendileri ve zekâları hakkındaki fikirleri, ne kadar iyi öğrendikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dweck, Mindset adlı kitabında zihniyeti, sabit ve gelişimsel olmak üzere ikiye ayırır. Sabit zihniyete sahip kişiler zekâ ve becerilerinin değişmez ve sabit olduğunu düşünürken, gelişimsel zihniyete sahip kişiler, zekâ ve becerilerini çaba ve sıkı çalışmayla geliştirebileceklerini düşünürler (2009). Yükleme Teorisi'ne göre, bireyler başlarına gelen olaylar için gerekçeler bulur ve bu gerekçelere yanıt olarak bir tepki oluştururlar. İnsanlar da deneyimlerinin bir sonucu olarak inançlar yaratır ve bu inançlar ve anlam sistemleri, insanların motivasyonu ve davranışları üzerinde etkili olur (Dweck, 1999). Beyin esnekliği araştırmaları, sinir ağlarının deneyimle güçlenebildiğini ve sinirsel iletimi artırdığını öne sürmektedir (The Growth Mindset- Mindset Works, n.d.). Dweck, kendimiz ve dünya hakkında sahip olduğumuz inançların, öğrenme motivasyonumuz ve hatalara olan tepkilerimizde önemli bir etkiye sahip olduğunu açıklamak için benlik teorisi terimini ortaya atmıştır (2000). Dweck gelişim odaklı zihniyete sahip bireylerin, zorluklara göğüs germeye, azmetmeye ve çaba sarfetmeye daha yatkın olduklarını göstermiştir (2010). Ayrıca bu bireylerin, etkili öğrenme stratejilerini benimseme ve geri bildirim istemeleri daha yüksektir (Blackwell et al., 2007). Sabit zihniyetli kişiler, becerilerinin ve kişiliğinin sabit ve değişmez olduğuna inanırlar, zorluklara karşı direnç gösterir ve başarısız olma korkusuna kapılırlar.

Ülkemizdeki zihniyet teorisi ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve motive etmek için öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıklarının geliştirilmesi ve öğretime yansıtılması ihtiyaçtır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, zihniyet teorisi kavramını açıklamak ve öğretime olan yansımalarını analiz ederek tartışmaktır.

Yöntem

Bu sistematik literatür taramasında Nisan- Ağustos 2023 tarihleri arasında "growth mindset AND higher education" terimleri beş veritabanında (ERIC, WoS, ScienceDirect, Scopus ve TRDizin) son 5 yıl içindeki çalışmalar arasında taranmış ve 94 çalışma elde edilmiştir. Çalışmalar arasından (1) Gelişimsel Zihniyetin öğretime yansımalarını içerme, (2) yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilme, (3) öğretmen adaylarının eğitimini içerme kriterlerini taşıyan 10 araştırma çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen Sonuçlar

Çalışmalar gelişimsel zihniyetin, öğretme ve öğrenmede önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Gelişimsel zihniyete yönlendirme/yönelme/sahip olma, öğrencilere öğrenmelerini başarıyla yönlendirmeleri için ilham verebilir. Bu konuda yapılmış araştırma bulguları, gelişimsel zihniyetin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, öğrenmede esnekliği desteklediğini, kendini doğrulamayı teşvik ettiğini, zorluklar karşısında olasılıklı düşünmeyi geliştirdiğini, başarısızlıklarla başa çıkmanın yeni yollarını gösterdiğini ve kendini anlamayı kolaylaştırdığını göstermiştir (Cheng et al., 2021). Gelişimsel zihniyetle ilgili yapılan deneysel çalışma sonuçları, örtük önyargının ve sabit düşünce yapısının azalmasına katkısını göstermektedir (Stephens, 2021). Gelişimsel zihniyete sahip ve öğrencilerinin öğrenmelerinde fark yaratabileceklerine inanan öğretmenlerin, meslekte başarılı olma ve uzun süreli çalışma olasılıkları yüksektir (Meierdirk & Fleischer, 2022). Matematik öğretmen adaylarının gelişimsel zihniyete sahip olmaları, problem çözmede daha yüksek kavramsal anlayışa sahip olmalarını sağlamaktadır. Gelişimsel zihniyetteki öğretmen adayları akademik başarının tesadüf olmadığını, öğrenme, sıkı çalışma, azim, fedakârlık ve öğrendiğiniz şeyi sevmekle ilgili olduğunu bilmektedirler (Mariano-Dolesh et al., 2022). Gelişimsel zihniyette başarısızlık geçicidir, bu da öğrencilerin gelecekte başarılı olma umudunu ve sebatını artırabilir (Grote et al.). Öğretmen eğitiminde, yansıtma ve eleştirel tartışmalarla gelişimsel odaklı zihniyet teorisi ele alınabilir ve uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada, zihniyet teorisi tanımlanmış, öğretim alanındaki bazı araştırmalar özetlenmiştir. Teorik temelleri, yapılan araştırmaları ve uygulamaları anlayarak, gelişim zihniyeti ilkeleri uygulanabilir ve öğrenciler için olumlu, etkili öğrenme ortamları yaratılabilir.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, gelişimsel zihniyet, öğrenme, sabit zihniyet, zihniyet teorisi

Kaynaklar

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study. Child Development, 78(1), 246-263

Cheng, M. W., Leung, M. L., & Lau, J. C.-H. (2021). A review of growth mindset intervention in higher education: the case for infographics in cultivating mindset behaviors. Social Psychology of Education, 24(5), 1335–1362. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09660-9

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016, July 18). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31), 8664–8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Dweck, C. S. (1999, July 1). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Psychology Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), Motivational science: Social and personality perspectives (pp. 394–415). Psychology Press.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. Educational Leadership, 65(2), 34-39.

Dweck, C. S. (2009, March 1). Mindset: The New Psychology of Success. Ballantine Books. https://doi.org/10.1604/9780345472328

Dweck, C. (2010). Mind-Sets and Equitable Education. Principal Leadership, 10, 26-29.

Grote, K., Russell, E., Bates, O., & Gonzalez, R. (n.d.). Bilingual Cognition and Growth Mindset: A Review of Cognitive Flexibility and Its Implications for Dual Language Education. Current Issues in Education. https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1958

Mariano-Dolesh, M. L., Collantes, L. M., Ibañez, E. D., & Pentang, J. T. (2022). Mindset and Levels of Conceptual Understanding in the Problem-Solving of Preservice Mathematics Teachers in an Online Learning Environment. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(6), 18–33. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.2

Meierdirk, C., & Fleischer, S. (2022). Exploring the mindset and resilience of student teachers. Teacher Development, 26(2), 263–278. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2048687

Stephens, J. (2021). Do Preservice Teacher Education Candidates' Implicit Biases of Ethnic Differences in and Mind-Set Toward Academic Ability Change Over Time? Proceedings of the 2021 AERA Annual Meeting. https://doi.org/10.3102/1690633

ID 42- Growth Mindset Theory and Its Reflections on Teaching

Mehtap Unal-Caliskan
Gazi University, Turkey
mehtapunal@gazi.edu.tr
0000-0001-7801-8372

Nevriye Yazcayir
Gazi University, Turkey
yazcayir@gazi.edu.tr
0000-0001-7678-2342

Introduction

Since views of intelligence frame students' inferences and judgements, their ideas about themselves and their intelligence significantly impact how well they learn. In his book Mindset, Dweck divides mindset into fixed and developmental categories. While people with fixed mindsets think that their intelligence and skills are unchanging and fixed, people with growth mindsets believe they can improve their intelligence and skills with effort and hard work (2009). According to Attribution Theory, individuals find justifications for the events that happen to them and form a reaction in response to these justifications. People also create beliefs due to their experiences, and these beliefs and meaning systems influence people's motivation and behaviour (Dweck, 1999). Brain plasticity research suggests that neural networks can be strengthened by experience, increasing neural transmission (The Growth Mindset - Mindset Works, n.d.). Dweck coined the term self-theory to explain that the beliefs we hold about ourselves and the world significantly influence our motivation to learn and our reactions to mistakes (2000). Dweck has shown that individuals with a growth mindset are more likely to take on challenges, persevere, and make an effort (2010). They are also more likely to adopt effective learning strategies and seek feedback (Blackwell et al., 2007). Individuals with fixed mindsets believe their skills and personalities are fixed and unchanging; they resist difficulties and fear failure.

It is seen that the studies on mindset theory in Turkey are not sufficient. In order to support and motivate students' learning processes, it is necessary to develop pre-service teachers' awareness of this subject and reflect it to teaching. Therefore, this study aims to explain the mindset theory concept and analyse and discuss its reflections on teaching.

Method

In this systematic literature review, the terms "growth mindset AND higher education" were searched in five databases (ERIC, WoS, ScienceDirect, Scopus, and TRDizin) between April and August 2023, and 94 studies were obtained. Among the studies, 10 studies that met the criteria of (1) including the reflections of growth mindset on teaching, (2) being carried out in higher education institutions, and (3) including the education of pre-service teachers were included in the study.

Expected Results

Studies show that a growth mindset has important implications for teaching and learning. Orienting or having a growth mindset can inspire students to direct their learning successfully. Research findings on this topic have shown that a growth mindset leads students to think, supports flexibility in learning, encourages self-affirmation, develops probabilistic thinking in the face of challenges, offers new ways of coping with failures, and facilitates self-understanding (Cheng et al., 2021). The results of experimental studies on growth mindset show its contribution to reducing implicit bias and fixed mindset (Stephens, 2021). Teachers with a growth mindset believe they can make a difference in their students' learning and are more likely to be successful in the profession and work long-term (Meierdirk & Fleischer, 2022). The growth mindset of pre-service mathematics teachers enables them to have a higher conceptual understanding of problem-solving. Pre-service teachers with a growth mindset know that academic success is not a coincidence, but about learning, hard work, perseverance, sacrifice, and loving what you learn (Mariano-Dolesh et al., 2022). In a growth mindset, failure is temporary, which can increase students' hope and perseverance to succeed (Grote et al.) Growth mindset theory can be addressed and applied in teacher education through reflection and critical discussions.

In this study, mindset theory is defined, and some research in the teaching field is summarised. By understanding the theoretical underpinnings, research, and practice, growth mindset principles can be applied, and positive, effective learning environments can be created for students.

Keywords: Academic achievement, fixed mindset, growth mindset, learning, mindset theory

References

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study. Child Development, 78(1), 246-263

Cheng, M. W., Leung, M. L., & Lau, J. C.-H. (2021). A review of growth mindset intervention in higher education: the case for infographics in cultivating mindset behaviors. Social Psychology of Education, 24(5), 1335–1362. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09660-9

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016, July 18). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31), 8664–8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Dweck, C. S. (1999, July 1). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Psychology Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), Motivational science: Social and personality perspectives (pp. 394–415). Psychology Press.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. Educational Leadership, 65(2), 34-39.

Dweck, C. S. (2009, March 1). Mindset: The New Psychology of Success. Ballantine Books. https://doi.org/10.1604/9780345472328

Dweck, C. (2010). Mind-Sets and Equitable Education. Principal Leadership, 10, 26-29.

Grote, K., Russell, E., Bates, O., & Gonzalez, R. (n.d.). Bilingual Cognition and Growth Mindset: A Review of Cognitive Flexibility and Its Implications for Dual Language Education. Current Issues in Education. https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1958

Mariano-Dolesh, M. L., Collantes, L. M., Ibañez, E. D., & Pentang, J. T. (2022). Mindset and Levels of Conceptual Understanding in the Problem-Solving of Preservice Mathematics Teachers in an Online Learning Environment. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(6), 18–33. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.2

Meierdirk, C., & Fleischer, S. (2022). Exploring the mindset and resilience of student teachers. Teacher Development, 26(2), 263–278. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2048687

Stephens, J. (2021). Do Preservice Teacher Education Candidates' Implicit Biases of Ethnic Differences in and Mind-Set Toward Academic Ability Change Over Time? Proceedings of the 2021 AERA Annual Meeting. https://doi.org/10.3102/1690633

ID 43-Hadi Bir Oyun Oynayalım

Alime Duran
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
alimeusak@gmail.com

Giriş

Hadi Bir Oyun Oynayalım Projesi 2015-2016 yıllarında proje kurucusu olarak Türkiye başta olmak üzere Romanya, Polonya, Hırvatistan ve Yunanistan proje ortaklarıyla uluslararası eTwinning Projesi kapsamında oluşturulmuş bir projedir. Proje yaş grubu ise 6-10 yaş aralığındadır.

Projemizin amacı ise geleneksel çocuk oyunlarımızı ortaklarımıza tanıtmak, proje ortaklarımızın da geleneksel çocuk oyunlarını bizlere tanıtmasıdır. Bu sayede öğrencilerimize 5 farklı ülkenin kendi geleneksel oyunlarını ve kültürlerini tanıma, oyunlarını oynama ve deneyimleme fırsatı sunulmuştur. Oyunlarımızı seçerken Uşak'ın yöresel oyunları olmasına özen gösterdik. Uşak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'nün çalışmalarından yararlandık. Çevirim içi platformlarda öğrencilerimizin proje ortağı üye öğrencilerle görüşmeleri öğrencilerimizin İngilizce konuşma, yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğrenciler Web 2.0 araçları kullanarak diğer katılımcılara kendilerini tanıtmışlardır. Ayrıca aktivite planımız ortaklarla birlikte planlanmış olup her bir ortağın çalışma yapacağı tarih aralığı belirlenerek planlama yapılmıştır. Planlamaya uygun olarak ilgili ülke kendi geleneksel oyununu oynayıp oyun videosunu e Twinning Platformuna yüklenmiştir. Diğer katılımcı ülkelerde kendi öğrencileriyle aynı oyunu oynamışlar ve videolarını paylaşmışlardır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Proje sonunda öğrencilerimizin geleneksel oyunları oynarken birlikte hareket etme, dinleme ve işbirliği ile çalışma, empati kurma, sınıf içinde sosyal duygusal öğrenme ve şiddetsiz iletişim dilinin kullanımı artmıştır. Öğrencilerimizin farklı kültürden oyunları öğrenip oynamaları kültürel zenginlik açısından katkı sağlamıştır. Diğer kültürleri merak etme öğrencileri araştırmaya sevk ederek bilgiye açık olmalarını sağlamıştır. Projedeki çevirim içi görüşmeler İngilizce konuşma ve anlama becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağlamıştır. Bu proje ile öğrencilerin farklı projelere de istekli olarak katılımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca proje kapsamında birçok Web2.0 aracı kullanılmış olup öğrencilerin bu bilgi iletişim araçlarını kullanmayı öğrendikleri gözlenmiştir

Projemiz hem Ulusal hem de Avrupa Kalite Etiketi ile ödüllendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğlence, e Twinning, geleneksel, kültür, Usak ,yöresel.

Kaynaklar

ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2, Temmuz 2016, Sayfa: 73-85.

Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri.

CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi 9 (2), 487-497,Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: I, Sayı: 2, Yıl: Temmuz-Aralık 2017.

Yien, J-M.,Hung, C-M., Hwang, G-J., & Lin, Y-C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutritioncourse. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 10(2), 1-10.

M. Aliyeva Esen / Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2), 2008, 357-367

https://twinspace.etwinning.net/15893/pages/page/86392

https://twinspace.etwinning.net/15893/pages/page/97947 ,

https://usak.ktb.gov.tr/TR-75324/oyunlar.html

ID 43-Let’s Play A Game!

Alime Duran
alimeusak@gmail.com
Ministry of National Education, Türkiye

Introduction

Let's Play a Game Project is a project created within the scope of the international eTwinning Project with the project partners of Turkey, especially Romania, Poland, Croatia and Greece as the project founder in 2015-2016.

The aim of our project is to introduce our traditional children's games to our partners and our project partners to introduce traditional children's games to us. In this way, our students were given the opportunity to get to know, play and experience their own traditional games and cultures of 5 different countries. While choosing our games, we took care to have Uşak's local games. We benefited from the work of the Uşak Provincial Directorate of Culture and Tourism. It is aimed that our students meet with project partner member students on online platforms and improve their English speaking and writing skills.

Method

Students introduced themselves to other participants using Web 2.0 tools., In addition, our activity plan was planned together with the partners, and planning was made by determining the date range in which each partner would work. In accordance with the planning, the relevant country played its traditional game and uploaded the game video to the eTwinning Platform. Then other participating countries, they played the same game with their students and shared their videos.

Results / Expected Results

At the end of the project, our students' acting together, listening and working in cooperation, empathizing, social emotional learning in the classroom and the use of nonviolent communication language increased while playing traditional games. Our students' learning and playing games from different cultures contributed to cultural richness. Curiosity about other cultures prompted students to research and made them open to knowledge. Online interviews in the project contributed positively to improving English speaking and comprehension skills. With this project, it is thought that students will be willing to participate in different projects. In addition, many Web2.0 tools were used within the scope of the project and it was observed that the students learned to use these information communication tools. Our project has been awarded with both National and European Quality Labels.

Keywords : Entertainment, e-Twinning, traditional, culture, Usak, local

References

ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2, Temmuz 2016, Sayfa: 73-85.

Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri.

CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi 9 (2), 487-497,Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: I, Sayı: 2, Yıl: Temmuz-Aralık 2017.

Yien, J-M.,Hung, C-M., Hwang, G-J., & Lin, Y-C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutritioncourse. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 10(2), 1-10.

M. Aliyeva Esen / Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2), 2008, 357-367

https://twinspace.etwinning.net/15893/pages/page/86392

https://twinspace.etwinning.net/15893/pages/page/97947 ,

https://usak.ktb.gov.tr/TR-75324/oyunlar.html

ID 44-UNHCR ve MEB İşbirliğinde Açılan Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerin Ve Kurs Öğreticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*

Samer Alzir
sameralzir8@gmail.com

Bilge Çam Aktaş
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
bilgec@anadolu.edu.tr
0000-0002-2742-8184

Giriş

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonrası ülkemize göç etmiş olan Suriyelilerin ülkemize uyum süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri, eğitim sorunudur. Suriyeli mültecilerin ülkemize uyum sağlamalarını kolaylaştırmanın yolu hiç kuşkusuz eğitimden geçmektedir ancak onların ülkemizde sürdürdükleri eğitimlerinde birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlar şunlardır: uyum sorunu, geldikleri ülkedeki eğitim durumlarını belgeleyememe sorunu, ebeveynlerin eğitim sürecini anlamasında ve çocuğa destek olmasında yaşanan eksiklikler, Türkçe bilmeyişlerinden kaynaklanan zorluklar, geldikleri ülkede hiç eğitim görmemeleri yahut eğitimlerinin yetersiz olması, okul ortamı, öğretmenlerin/idari personelin tutum ve hareketlerinden kaynaklanan sorunlar (Şeker ve Aslan, 2015; Kaya, 2016). Suriyeli yetişkinlerin uyum sürecinde ortaya çıkmış olan bu sorunların en önemlisi ve giderilmesine öncelik verilmesi gereken en önemli sorun, dil sorunudur.

Ülkemizde yaşamakta olan her yaştan Suriyelinin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlardan hareketle hazırlanacak olan programlara uygun olarak yürütülmesi Suriyeli misafirlerin Türkiye'deki hayata uyum sağlaması açısından önemlidir. Suriyelilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, Suriyelilerin Türkçeyi konuşur ve yazar duruma getirilmesi, onların Türk toplumuna kısa zamanda uyum sağlamalarını ve Türk kültürünü öğrenmelerini de kolaylaştıracaktır. Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi şüphesiz eğitim-öğretimi de kolaylaştıracaktır. Bu sebeple sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir (Şahin ve Şener, 2019, s. 3). Mültecilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için birçok dil kursu açılmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde bu kurslarda uygulanan programların incelenmesine dair bir kısıtlılık dikkati çekmiştir. Bu gereksinimden hareketle bu araştırmada UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına devam eden yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğreticilerinin Türkçe kurslarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Temel nitel araştırmalarda insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine nasıl anlam kattıklarıyla ilgilenilir (Merriam, 2013). Cresswell'e (2012)

göre de nitel çalışmalarda sayısal veriler toplamak ve nesnel araştırma yapmak yerine insanların düşüncelerini öznel bir şekilde ele almak önemlidir.

Araştırmanın çalışma grubu benzeşik örnekleme yoluyla oluşturulan; UNHCR ve MEB iş birliğinde Bursa ili Yıldırım İlçesi Halk Eğitim Merkezi'nde açılan Türkçe kurslarına katılan 18 yetişkin Suriyeli mülteci ve bu kurslarda görev yapan 5 kurs öğreticisi olmak üzere toplam 23 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırmada kursiyerler ve eğitimciler için ayrı ayrı hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Kursiyerler ile odak grup görüşmeleri; eğitimciler ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kursiyerler ile üçer kişilik katılımcı grubuyla altı ayrı odak grup yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için katılımcı anadili olan Arapça ile gerçekleştirilmiştir. Eğitimciler ile bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler ise Türkçe yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada veri analizinin tutarlılığının sağlanması için veriler araştırmacı dışında başka bir alan uzmanı tarafından da analiz edilmiş ve görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Görüş birliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994)'ın tutarlılık formülünden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucu araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki görüş birliği .80 bulunmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda Türkçe kurslarına katılan Suriyeli mültecilerin ve bu kurslarda görev yapan öğreticilerin görüşlerine göre; "Katılım Nedeni/Amacı", "Dil Hakkındaki Görüşler", "Kursta Sunulan İçerik-Konu İle Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki", "Karşılaşılan Zorluklar", "Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılanlar", "İletişim Kurma Becerilerinin Şekillenmesi", "Beklentiler", "Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Düşünülen Boyutlar ve Öneriler", "A1 – A2 Düzeyi Kabul Kriterleri", "Kursların Verimliliğinin Değerlendirilmesi", "Kurs Öğreticilerinden Kaynaklı Zorluklar" temalarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli Mülteciler, yaşam boyu öğrenme, türkçe öğretimi.

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2012). Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA Pearson.

Kaya, S. (2016). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların sorunları: Nizip örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Merriam, S. (2013). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). Data management and analysis methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8 (1), 86-105.

Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altindaki suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(9), 66-85

*Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ID 44-Examination of the Opinions of Adult Syrian Refugees and Course Teachers' on Turkish Courses Opened With the Cooperation of the UNHCR and MONE

Samer Alzir
sameralzir8@gmail.com

Bilge Çam Aktaş
Anadolu University, Türkiye
bilgec@anadolu.edu.tr
0000-0002-2742-8184

Introduction

One of the most significant challenges faced by Syrian refugees who migrated to our country after the onset of the internal conflict in Syria in 2011 is the issue of education in their process of adaptation to our country. Undoubtedly, education plays a crucial role in facilitating the integration of Syrian refugees into our country, but they encounter numerous issues in the educational process. These issues include: adaptation problems, inability to document their educational status in the host country, deficiencies in parents' understanding of the education process and their support for their children, difficulties arising from not knowing Turkish, lack of prior education or insufficient education in the host country, school environment, problems arising from teachers/administrative staff attitudes and behavior (Şeker and Aslan, 2015; Kaya, 2016). Among the problems that Syrian adults face in their adaptation process, the most crucial one requiring priority attention and resolution is the language barrier.

Identifying the language learning needs of Syrians of all ages living in our country and conducting education based on programs tailored to these needs is important for the integration of Syrian guests into Turkish life. The lack of sufficient Turkish language skills among Syrians leads to academic underachievement, absenteeism, school dropout, and challenges in adaptation. Considering the strong link between language and culture, enabling Syrians to speak and write Turkish will facilitate their rapid integration into Turkish society and learning about Turkish culture. Identifying and addressing language and communication problems experienced by Syrian children in state schools will undoubtedly facilitate the process of education and teaching. Therefore, it is essential to identify these problems and give necessary importance to improvement efforts (Şahin and Şener, 2019, p. 3). Many language courses have been established to enhance the language skills of refugees. However, a limitation has been noted in the examination of the programs applied in these courses when reviewing the literature. Thus, this research aims to determine the views of adult Syrian refugees participating in Turkish language courses under the collaboration of UNHCR and MEB, as well as the course instructors' opinions on these Turkish language courses.

Method

The research has been designed as a basic qualitative study. Basic qualitative research focuses on how individuals interpret their lives, construct their worlds, and give meaning to their experiences (Merriam, 2013). According to Cresswell (2012), in qualitative

studies, it is essential to approach people's thoughts subjectively instead of collecting quantitative data and conducting objective research. The study group, established through purposive sampling, consists of a total of 23 voluntary participants, including 18 adult Syrian refugees attending Turkish language courses organized in collaboration with UNHCR and MONE at the Yıldırım District Public Education Center in Bursa province, and 5 course instructors.

Semi-structured interview forms prepared separately for learners and educators were used in the study. Focus group discussions were conducted with participant groups of three each among the learners, while semi-structured individual interviews were conducted with educators. The discussions with learners were conducted in their native language, Arabic, to enable them to express themselves more comfortably. Interviews with educators were conducted in Turkish.

The collected data were subjected to content analysis. To ensure the consistency of data analysis, another domain expert besides the researcher analyzed the data, and efforts were made to reach a consensus. Miles and Huberman's (1994) consistency formula was used to calculate consensus. As a result of the analysis, a consensus of .80 was reached between the researcher and the domain expert.

Results

Based on the perspectives of Syrian refugee learners and course instructors participating in Turkish language courses, the following themes were identified: "Reasons/Purposes of Participation," "Views on Language," "Relationship Between Course Content and Daily Life," "Encountered Difficulties," "Actions Taken to Solve Encountered Problems," "Development of Communication Skills," "Expectations," "Dimensions and Suggestions for Improvement/Efficiency," "Acceptance Criteria for A1 - A2 Levels," "Evaluation of Course Effectiveness," and "Challenges Stemming from Course Instructors."

Keywords: Syrian Refugees, lifelong learning, turkish language teaching.

References

Creswell, J. W. (2012). Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA Pearson.

Kaya, S. (2016). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların sorunları: Nizip örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Merriam, S. (2013). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). Data management and analysis methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8 (1), 86-105.

Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altindaki suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(9), 66-85

ID 46-Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Olumsuz Motivasyon, Tutum ve Metaforlarının Nedenlerinin İncelenmesi

Hilal Baltacı
Marmara Üniversitesi, Türkiye
hilalbaltaci36@gmail.com
0000-0002-6296-9410

Prof.Dr. Sibel Cengizhan
Marmara Üniversitesi, Türkiye
sibel@marmara.edu.tr
0000-0001-5862-2927

Giriş

Günümüzde eğitimin önemi bilinmekte ve özellikle fen eğitiminin ülkelerin gelişmesi açısından bir temel olduğu kabul edilmektedir (Ayas, 1994). Kimya eğitimi de bilimin gelişmesinden, günlük yaşamı kolaylaştırmaya kadar birçok alanda ilerleyebilmek için gerekli en eski ve en etkin kullanılabilecek temel disiplinlerinden biridir (Turgut vd., 1997). Ayrıca güncel yaşamla olan ilişkisi bağlamında da kimyanın gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilmesinin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi ve bilgilerin unutulmadan uzun süreli bellekte kalmasını sağlamaktadır (Ay, 2008). Bu da akademik başarıyı arttırmaktadır.

Her disiplin alanında olduğu gibi kimya eğitimindeki akademik başarıda da tutumun ve motivasyonun etkisi oldukça önemlidir (Akbaba, 2006; Kan ve Akbaş, 2006). Ancak burada önemli olan olumsuz tutumun ve motivasyonun nedenlerinin belirlenerek önlemler alınmasıdır. Tutum ve motivasyonun yanı sıra öğrencilerin ürettikleri metaforlardan da derse karşı algılarının nasıl olduğu saptanabilmektedir ve bu konuyla ilgili birçok metafor çalışmasıyla da olumsuz algılar ortaya çıkarılmıştır (Akkaya, 2012; Aydemir ve Tekin, 2018; Dönmez Usta ve Ültay, 2015; Harman ve Çökelez, 2017). Görüldüğü üzere öğrencileri kimya dersine ilişkin olumsuz tutum, motivasyon ve metaforlarının saptandığı çalışmalar bulumasına karşılık düşük motivasyon, olumsuz tutum ve olumsuz metaforların sebebinin saptanarak bir bütün olarak derinlemesine araştırıldığı çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada lise öğrencilerinin kimya dersine ilişkin olumsuz metaforlarının, tutumlarının ve motivasyonlarının nedenlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel veriler nicel verileri açıklamak amacıyla kullanılmıştır ve bu bağlamda çalışma karma modellerden olan sıralı açıklayıcı desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerin elde edildiği çalışma grubunu İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir özel öğretim kursundaki 10, 11 ve 12. Sınıfta öğrenim gören 219 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Kimya Motivasyon Ölçeği, Kimya Tutum Ölçeği uygulanmış ve kimya ile ilgili metafor üretmeleri istenmiştir. Üretilen metaforlardan olumlu olanlara 1, olumsuz olanlara ise 0 puan verilerek veriler nicel hale getirilmiştir. Tüm nicel verilerden yola çıkılarak kimya dersine karşı olumsuz motivasyon, tutum ve metafora sahip öğrenciler seçilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesi için 8 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 öğrenciye yüz yüze ses kaydı alınarak uygulanmıştır.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kimya dersini sevmemelerinin nedeninin büyük oranda öğretmen kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin pedagoji ve alan bilgisinin yanında bedensel özellikleri de kimya dersini sevmeme sebebi olarak öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu sonuçlar Broman ve Simon (2015), Osmanoğlu ve Yaşa (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Öğrencilerin kimyayı sevmemelerinin diğer sebepleri ise disiplinsizlik, dersin ezber ve zor olması, başarı belgesi almaya engel olması ve sınıfın kalabalık olması olarak ifade edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kimya dersine çalışırken çoğunlukla sıkılma, isteksizlik, daralma gibi olumsuz hislere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin kimya dersine ilişkin olumsuz hislerinin bulunduğuna dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Dávila-Acedo vd., 2021; King vd., 2017). Görüşme yapılan öğrencilerin kimya dersi sebebiyle üniversite sınavında istediği başarıyı elde edememe kaygısı bulunduğu sonucuna da varılmıştır.

Kimya dersinin işlenişiyle ilgili öğrenciler en çok deney ve laboratuvar talebinde bulunmuştur. Kimya tutumunun pozitif yönde etkilenmesi ve derse ilginin artması açısından deney yönteminin ve laboratuvarın önemini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Alkan ve Erdem, 2013; Yıldırım, 2022). Ayrıca kimya dersi işlenirken teknolojinin kullanılması, öğretmenlerin ilgili, anlayışlı, derse ve sınıfa hâkim olması öğrencilerin kimya dersi işlenişinde talep ettikleri diğer durumlardır.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, görüş, kaygı, eğitim, öğretmen.

Kaynaklar

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 343-361.

Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi*. [*Yayımlanmamış* doktora tezi] Gazi Universitesi.

Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarda başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 15-26.

Ay, S. (2005). *Lise seviyesinde öğrencilerin günlük yaşam olaylarını açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi* [*Yayımlanmamış* yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.

Ayas, A. (1994). Doğukaradeniz Bölgesindeki Liselerde Kimya Eğitiminin Durumu ve Öğrencilerde Bazı Temel Kavramların Gelişimi. ÇÜ Eğitim Fakültesi, I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı, 3, 913-919.

Aydemir, L. ve Tekin, T. (2018). Eğitim örgütlerinde iletişim: İlköğretimde metaforik analiz. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 11*(21), 145-161.

Broman, K. & Simon, S. (2015). Upper secondary school students' choice and their ideas on how to improve chemistry education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(6), 1255-1278.

Dávila-Acedo, M. A., Cañada, F., Sánchez-Martín, J., Airado-Rodríguez, D., & Mellado, V. (2021). Emotional performance on physics and chemistry learning: the case of Spanish K-9 and K-10 students. *International Journal of Science Education, 43*(6), 823-843.

Dönmez Usta, N. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "Kimya" metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* m *7*(2). https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16219/169875 adresinden alınmıştır.

Harman, G. ve Çözkelz, A. Okulöncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelk metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 75-95.

Kan, A. & Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. J*ournal of Turkish Science Education, 3*(1), 76-85.

King, D., Ritchie, S. M., Sandhu, M., Henderson, S. & Boland, B. (2017). Temporality of emotion: Antecedent and successive variants of frustration when learning chemistry. *Science Education, 101*(4), 639-672.

Osmanoğlu, A. E. ve Yaşa, R. (2018). Lise öğrencilerinin okul ortamından beklentileri. *Electronic Turkish Studies, 13*(19).

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). İlköğretim fen öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Yıldırım, T. (2022). Kimya derslerinde laboratuvar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(2), 142-15.

ID 46- Investigation the reasons of high school students' negative motivation, attitudes and metaphors regarding chemistry lesson

Hilal Baltacı
Marmara University, Türkiye
hilalbaltaci36@gmail.com
0000-0002-6296-9410

Prof.Dr. Sibel Cengizhan
Marmara University, Türkiye
sibel@marmara.edu.tr
0000-0001-5862-2927

Introduction

The significance of education is widely acknowledged today, with science education being recognized as a foundational pillar for a country's progress (Ayas, 1994). One of the oldest and most impactful disciplines that drives advancement across various domains, from scientific development to daily life enhancement, is chemistry education (Turgut et al., 1997). In addition, in the context of its relationship with daily life, learning chemistry by associating it with real life enables meaningful learning and information to remain in long-term memory without being forgotten (Ay, 2008). This increases academic success.

The influence of attitude and motivation on academic achievement in chemistry education is universal, akin to other disciplines (Akbaba, 2006; Kan & Akbaş, 2006). However, the focal point resides in comprehending the root causes of negative attitudes and motivations, warranting precautionary measures. In addition to attitude and motivation, students' perceptions of the course can be determined from the metaphors they produce, and negative perceptions have been revealed through many metaphor studies on this subject. (Akkaya, 2012; Aydemir & Tekin, 2018; Dönmez Usta & Ültay, 2015; Harman & Çökelez, 2017). As can be seen, although there are studies in which students' negative attitudes, motivation and metaphors regarding the chemistry course are determined, there are no studies in which the reasons for low motivation, negative attitudes and negative metaphors are determined and investigated in depth as a whole. For this reason, in this study, it was aimed to determine the reasons of high school students' negative metaphors, attitudes and motivations towards the chemistry lesson.

Methodology

In the study, qualitative data were used to explain quantitative data, and in this context, the study was designed with a sequential explanatory design, which is one of the mixed models. The quantitative data were collected from a study group encompassing 219 students from 10th to 12th grades enrolled in a private education course situated in Istanbul's Ümraniye district. Chemistry Motivation Scale and Chemistry Attitude Scale were applied to the students and they were asked to produce metaphors about chemistry. Metaphors were numerically scored, assigning a value of 1 to positive instances and 0 to negative instances. Using this metric, students who exhibited negative motivations, attitudes, and metaphors toward the chemistry lesson were identified. In order to gather qualitative data, semi-structured interviews consisting of eight questions were conducted face-to-face with 12 students, and these sessions were recorded for subsequent analysis.

Results

As a result of the findings, it was revealed that the reason why students do not like chemistry course is largely due to the teacher. In addition to the teachers' pedagogy and field knowledge, their physical characteristics were also stated by the students as the reason for not liking the chemistry course. These results are supported by the results of the research of Broman and Simon (2015), Osmanoğlu and Yaşa (2018). Other reasons are stated as lack of discipline, the course being memorized and difficult, preventing them from getting a certificate of achievement, and the class being crowded. The research revealed that students mostly had negative feelings like boredom, reluctance, and narrowness while studying chemistry. Studies have found similar results that students have negative feelings about the chemistry course (Dávila-Acedo et al., 2021; King et al., 2017). It was also concluded that the interviewed students were worried about failing the university exam because of the chemistry course.

Regarding the teaching of the chemistry, students mostly requested experiments and laboratories. There are studies that reveal the importance of the experiment and laboratory for positively affecting chemistry attitudes and increasing interest in the course (Alkan and Erdem, 2013; Yıldırım, 2022). Additionally, the using technology while teaching chemistry, teachers being caring, understanding, and having knowledge of the lesson and the classroom are other conditions that students demand in the teaching of chemistry.

Keywords: academic achievement, opinion, anxiety, education, teacher.

References

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 343-361.

Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi*. [*Yayımlanmamış* doktora tezi] Gazi Universitesi.

Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarda başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 15-26.

Ay, S. (2005). *Lise seviyesinde öğrencilerin günlük yaşam olaylarını açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi* [*Yayımlanmamış* yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.

Ayas, A. (1994). Doğukaradeniz Bölgesindeki Liselerde Kimya Eğitiminin Durumu ve Öğrencilerde Bazı Temel Kavramların Gelişimi. ÇÜ Eğitim Fakültesi, I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı, 3, 913-919.

Aydemir, L. ve Tekin, T. (2018). Eğitim örgütlerinde iletişim: İlköğretimde metaforik analiz. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 11*(21), 145-161.

Broman, K. & Simon, S. (2015). Upper secondary school students' choice and their ideas on how to improve chemistry education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(6), 1255-1278.

Dávila-Acedo, M. A., Cañada, F., Sánchez-Martín, J., Airado-Rodríguez, D., & Mellado, V. (2021). Emotional performance on physics and chemistry learning: the case of Spanish K-9 and K-10 students. *International Journal of Science Education, 43*(6), 823-843.

Dönmez Usta, N. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "Kimya" metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* m *7*(2). https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16219/169875 adresinden alınmıştır.

Harman, G. ve Çözkelz, A. Okulöncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelk metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 75-95.

Kan, A. & Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. J*ournal of Turkish Science Education, 3*(1), 76-85.

King, D., Ritchie, S. M., Sandhu, M., Henderson, S. & Boland, B. (2017). Temporality of emotion: Antecedent and successive variants of frustration when learning chemistry. *Science Education, 101*(4), 639-672.

Osmanoğlu, A. E. ve Yaşa, R. (2018). Lise öğrencilerinin okul ortamından beklentileri. *Electronic Turkish Studies, 13*(19).

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). İlköğretim fen öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Yıldırım, T. (2022). Kimya derslerinde laboratuvar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(2), 142-15.

ID 47-Yetkinlik Temelli Eğitim Yaklaşımıyla Tasarlanan Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programına İlişkin Uzman Görüşleri

Tacettin Açıkgöz
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
tacettinacikgoz@outlook.com
0000-0002-6334-2417

Mustafa Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Giriş

Öğrencilerin öğrenmelerinin okulda geçirdikleri süre ile ölçülmesi, birçok öğrencinin içeriğe hakim olmadan ilerlemesine ve sonrasında da desteklenme ihtiyacı duymasına neden olmuştur (Torres vd, 2015). İlkokul ve ortaokulda sınıf geçmenin kolay olması sonucu öğrencilerde oluşan öğrenme boşluklarıyla mücadele edecek imkan ve enerji kalmamaktadır. Yetkinlik Temelli Eğitim (YTE) bu fikir üzerine kuruludur; eğer öğrencilerin içeriklerde yetkinliğe ulaşmadan devam etmelerine izin verilirse, her yeni sınıf seviyesinde öğrenme boşlukları daha da büyüyecek ve kapatılamayacak boyutlara ulaşacaktır (Steele vd., 2014). Pek çok eğitim reformu girişimi gibi YTE'de eğitim sistemlerindeki eşitsizlikleri ve öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltmayı (Evans vd., 2019) başarılı bir yaşam sürmek için tüm bireylerin benzersiz entelektüel, duygusal ve fiziksel yeteneklerini tanımlamayı ve yetiştirmeyi (Moon, 2007) amaçlamaktadır.

Yetkinlik Temelli Eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için iyi planlanmış bir öğretim programının tasarlanması ve uygulanması gereklidir. Özellikle Matematiksel yetkinliklerin Yetkinlik Temelli Eğitim anlayışıyla kazandırılma amacı beraberinde belirli sorunları da getirmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar ve öğretim uygulamaları incelendiğinde Matematiksel yetkinliklerin daha çok ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla sorular ve örnekler üzerinden kazandırılmaya çalışıldığı, bir öğretim programı ile desteklenen öğrenme-öğretmen ortamlarının sağlanmadığı görülmüştür. Türkiye'de benzer bir öğretim programının olmaması, uygulama öncesinde Matematik eğitiminin mevcut durumu, uygulama için ihtiyaçlar ve olası sorunların belirlenmesinde alan uzmanlarının görüşlerini değerli kılmıştır. Bu sebeple araştırmanın amacı; Yetkinlik Temelli Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programının tasarlanması ve uygulanması için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda mevcut sorun ve ihtiyaçların belirlenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada Yetkinlik Temelli Eğitim ve Matematiksel Yetkinliklerin uygulanması ile ilgili sorun ve ihtiyaçların belirlenmesi amaçlandığı için araştırmanın modeli nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum desenidir. Bu desende araştırmacılar bir sorun veya bir konu seçer ve buna uygun tek bir analiz birimi tercih eder (Creswell vd., 2007). Araştırmanın çalışma grubunu altı alan uzmanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Temalara uygun görüşme soruları yazılarak taslak form hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan ilk görüşme aynı zamanda

pilot görüşme olarak kabul edilmiş ve sorular hakkında uzmandan görüş istenmiştir. Bu doğrultuda formda işlemeyen bir soru temaya uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Matematik uygulamaları dersinde söz konusu yetkinlikler matematiksel yetkinlikler olduğu için görüşme yapılacak uzman kriteri olarak Matematik Eğitimi veya Eğitim Programı ve Öğretim alanında doktora yeterlik sınavını başarıyla geçmiş kişiler olarak belirlenmiştir. Kriterleri sağlayan 30 uzmana e-posta yoluyla ulaşılmış ve görüşme talebi iletilmiştir. Talebe olumlu yanıt veren 6 uzmanla görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Uzmanların görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar sorunlar ve ihtiyaçlar alt başlıklarında özetlenebilir. Uzmanlara göre eğitim programlarından kaynaklanan sorunlar; programı sınıf içinde uyarlama, programda içeriği ön plana almak, kazanımların yetersizliği, programın güncel olmaması, programların doküman olarak eksikleri, yetkinlik ve kazanım ilişkisinin kurulamaması olarak belirlenmiştir. Eğitim politikalarından kaynaklanan başlıca sorunlar ise; eğitimde fırsat eşitsizliği, değerlerin öğretimde eksik kalması, sınav temelli eğitim sistemi, okullaşma, kılavuz kitap eksikliği, özel okulların yetkinlik kazandırmada önde olması ve yetkinlik temelli eğitimde bilinç eksikliğidir. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar; öğretmen yeterlilikleri, öğretmenin değişime direnç göstermesi ve sınıf yönetimidir.

Uzman görüşlerine göre ihtiyaçlar; Yetkinlik Temelli Eğitim anlayışıyla tasarlanan Matematik Uygulamaları Öğretim Programı öğretmene rehber olacak, performans ve problem temelli, matematiksel bilginin kullanıldığı, otantik süreç değerlendirmelerine yer verilen, günlük hayatla ilişkilendirilen, öğrenme alanları ve disiplinlerinin bütünleştirildiği bir öğretim programı olmalıdır. Matematiksel yetkinliklerin kazandırılabilmesi için matematiğin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Matematik eğitiminin temelinde matematiksel yetkinlikler olmalıdır. Matematiksel yetkinliklerin kazandırılabilmesi için yetkinliklerin net olması, proje temelli olması, alan bilgisinin, öğretmen özerkliğinin, yeterli zaman ve uygulamanın olması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılığın dikkate alındığı matematik öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri farklılaştığı için öğrenciyi bulunduğu noktanın ilerisine taşımak, matematikte farklılaştırma yapmak, farklı öğrenenler için planlamalar yapmak gereklidir.

Anahtar Sözcükler: Yetkinlik temelli eğitim, matematiksel yetkinlik, matematik uygulamaları, ihtiyaç belirleme.

Kaynaklar

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation [Article]. The Counseling Psychologist, 35(2), 236-264. https://doi.org/10.1177/0011000006287390

Evans, C. M., Graham, S. E., & Lefebvre, M. L. (2019). Exploring K-12 Competency-Based Education Implementation in the Northeast States. NASSP Bulletin, 103(4), 300-329. https://www.researchgate.net/publication/336695306_Exploring_K-12_Competency-Based_Education_Implementation_in_the_Northeast_States

Moon, Y. (2007). Education reform and competency-based education. Asia pacific education review, 8(2), 337-341. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776344.pdf

Steele, J. L., Lewis, M. W., Santibanez, L., Faxon-Mills, S., Rudnick, M., Stecher, B. M., & Hamilton, L. S. (2014). Competency-Based Education in Three Pilot Programs: Examining Implementation and Outcomes. ERIC. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_briefs/RB9700/RB9796/RAND_RB9796.pdf

ID 47- Expert Opinions on the Mathematics Applications Course Curriculum Designed with Competency-Based Education Approach

Tacettin Açıkgöz
Ministry of National Education, Türkiye
tacettinacikgoz@outlook.com
0000-0002-6334-2417

Mustafa Cem Babadoğan
Ankara University, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Introduction

Measuring students' learning based on the time they spend in school has resulted in many students progressing without grasping the content, leading to a subsequent need for support (Torres et al., 2015). In primary and middle schools, due to the ease of grade promotion, students lack the resources and energy to address the learning gaps that have emerged. Competency-Based Education (CBE) is founded on this concept; if students are allowed to proceed without achieving competence in the content, learning gaps will further expand with each new grade level and become insurmountable (Steele et al., 2014). Similar to numerous educational reform initiatives, CBE aims to reduce inequalities in education systems and minimize achievement disparities among students (Evans et al., 2019), with the ultimate objective of identifying and nurturing the unique intellectual, emotional, and physical abilities of all individuals to lead successful lives (Moon, 2007).

To achieve the goals of Competency-Based Education, the design and implementation of a well-structured curriculum are essential. Particularly, the goal of imparting Mathematical competencies through the lens of Competency-Based Education brings about certain challenges. Research and teaching practices in Turkey indicate that Mathematical competencies are mainly attempted to be acquired through assessment practices, questions, and examples, lacking supported learning-teacher environments driven by a dedicated curriculum. The absence of a similar curriculum in Turkey, the state of Mathematics education before implementation, and the identification of needs and potential issues have given significance to the opinions of field experts. Therefore, the research's purpose is to determine existing problems and needs in the design and implementation of a Competency-Based Mathematics Applications Course Curriculum, based on the views of field experts.

Methodology

This research aims to identify the problems and needs related to the implementation of Competency-Based Education and Mathematical Competencies. Thus, the research design chosen is a holistic single-case design, a qualitative research design. In this design, researchers select a problem or topic and choose a single analysis unit suitable for it (Creswell et al., 2007). The study group consists of 6 field experts. A semi-structured interview form developed by the researchers is used as the data collection tool. Interview questions were prepared by tailoring them to the relevant themes, and a draft form was created and presented to the expert for their input. The initial interview was also considered a pilot interview, and feedback was sought from

the expert regarding the questions. In line with this, a question that didn't align well with the theme was restructured to be in line with the theme. Since the competencies in question in the Mathematics Applications course are mathematical competencies, the criteria for selecting experts to interview were defined as individuals who have successfully passed their doctoral qualification exams in Mathematics Education or Curriculum and Instruction. A total of 30 experts meeting these criteria were reached via email, and interview requests were sent. Six experts responded positively to the request, and interviews were conducted with them in an online environment. Descriptive analysis and content analysis were utilized for data analysis.

Results

The results obtained in line with expert opinions can be summarized under the subheadings of problems and needs. Problems stemming from educational programs, according to experts, include difficulties in adapting the program within the classroom, prioritizing content in the program, inadequacy of learning outcomes, lack of program currency, deficiencies in program documentation, and failure to establish the relationship between competencies and learning outcomes. Primary issues arising from education policies encompass inequality of opportunities in education, deficiencies in value-based instruction, an exam-oriented education system, enrollment challenges, lack of guidebooks, the prominence of private schools in fostering competencies, and a lack of awareness in competency-based education. Issues related to teachers include teacher competencies, resistance to change by teachers, and classroom management.

According to expert opinions, needs include the necessity for a Mathematics Applications Curriculum designed in line with the Competency-Based Education approach. This curriculum should serve as a guide for teachers, feature performance and problem-based learning, incorporate the use of mathematical knowledge in authentic process evaluations, relate to daily life, and integrate learning domains and disciplines. To impart Mathematical competencies, Mathematics should be interconnected with other disciplines. The fundamentals of mathematics education should be composed of mathematical competencies. Clear competency definitions, project-based approaches, domain knowledge, teacher autonomy, sufficient time, and practical implementation are required for fostering competencies. Considering the diversity in students' learning paces, Mathematics education should address varying levels of student readiness, differentiate instruction in Mathematics, and plan for different types of learners.

Keywords: Competency-based education, mathematical competence, math applications, needs assessment

References

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation [Article]. The Counseling Psychologist, 35(2), 236-264. https://doi.org/10.1177/0011000006287390

Evans, C. M., Graham, S. E., & Lefebvre, M. L. (2019). Exploring K-12 Competency-Based Education Implementation in the Northeast States. NASSP Bulletin, 103(4), 300-329. https://www.researchgate.net/publication/336695306_Exploring_K-12_Competency-Based_Education_Implementation_in_the_Northeast_States

Moon, Y. (2007). Education reform and competency-based education. Asia pacific education review, 8(2), 337-341. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776344.pdf

Steele, J. L., Lewis, M. W., Santibanez, L., Faxon-Mills, S., Rudnick, M., Stecher, B. M., & Hamilton, L. S. (2014). Competency-Based Education in Three Pilot Programs: Examining Implementation and Outcomes. ERIC.

https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_briefs/RB9700/RB9796/RAND_RB9796.pdf

Torres, A. S., Brett, J., & Cox, J. (2015). Competency-Based Learning: Definitions, Policies, and Implementation. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558117.pdf

ID 48-“Ortaokullarda Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nın Kullanımına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”

Zafer Atay
Adnan Menderes Üniversitesi,Türkiye
zatay09@hotmail.com
0009-0001-6098-318X

Prof. Dr. Hilal Aktamış
Adnan Menderes Üniversitesi,Türkiye
hilalaktamis@gmail.com
0000-0003-0717-5770

Giriş

Eğitim Bilişim Ağı (EBA); öğrenmeyi kolaylaştıran içerikler sunan, derslere katkı sağlayan, kullanıcıların bilgilerini kendilerine göre yorumlamalarına olanak veren, öğrenmeleri birbirinden farklı olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, teknolojiyi eğitimle birleştiren çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. EBA’ nın bahsedilen bütün bu özellikleri yanında okullarda etkili bir şekilde kullanılması durumunun veya eksikler varsa, bu eksikliklerin belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Fen Bilgisi dersinde Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Aydın ilinin bir ilçesindeki ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ve Fen bilgisi öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya 7. sınıflarda öğrenim gören 32 erkek ve 26 kız öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci, 1 erkek ve 1 bayan olmak üzere 2 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmada karma araştırma modeli kullanılmış, nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak veriler elde edilmiştir. Uygulama süreci 4 hafta sürmüştür. Bu dört haftalık süreçte veriler toplanmıştır. Veriler toplanırken Atalay (2019) tarafından geliştirilen Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi ile EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketinden, Fen bilgisi öğretmenlerinin EBA kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nı Fen bilgisi dersinde kullanabilme durumlarını belirlemek için gözlem formundan faydalanılmıştır. Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi; kişisel bilgi formu ve derste EBA kullanımına yönelik 14 maddeden oluşmaktadır. EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi 5’ li likert tipi bir anket olup 19 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formu bir aylık araştırma sürecinde gözlem yapmak amacıyla uzman görüşü alınarak 3 ana başlık ve alt temalardan oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu; yarı yapılandırılmış görüşme formu olup, görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre araştırma süresince EBA’ dan işlenen fen bilgisi konularında öğrencilerin konuları öğrenmekte zorlanmadıkları ve kolaylıkla öğrendikleri, EBA’ dan konuların planlı ve düzgün bir şekilde işlendiği, konuları işleme hızlarının artarak zamandan tasarruf ettikleri, konuları öğrenmede güçlük çekmedikleri ve konuları öğrenmelerinin kolaylaştığı görülmüştür. Ancak öğrenciler konuları EBA’ dan işlemeyi çok

sevmemiş ve onlara eğlenceli gelmemiştir. Ayrıca EBA' yı kullanarak konuların işlenmesinin öğrencilerin ilgisini çok fazla çekmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim bilişim ağı, fen bilgisi, ortaokul

Kaynaklar

Atalay, M. (2019). *Ortaokullarda eğitim bilişim ağının (EBA) incelenmesi* (Tez No. 563258) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

ID 48- Student and Teacher Views on the Use of Educational Information Network (EBA) in Science Lessons in Secondary Schools

Zafer Atay
Adnan Menderes University, Turkey
zatay09@hotmail.com
0009-0001-6098-318X

Prof. Dr. Hilal Aktamış
Adnan Menderes University,Turkey
hilalaktamis@gmail.com
0000-0003-0717-5770

Introduction

Education Information Network (EBA); It is an online social education platform that offers content that facilitates learning, contributes to lessons, allows users to interpret their knowledge according to themselves, supports the learning of students whose learning is different from each other, and combines technology with education. In addition to all these features of EBA, it is important to determine the effective use of EBA in schools or, if there are deficiencies, these deficiencies. In this context, the aim of the study is to determine the views of teachers and students on the use of Education Information Network (EBA) in Science lessons.

Methodology

The study group of the research consisted of 7th grade students and science teachers studying in a secondary school in a district of Aydın. A total of 58 students, 32 male and 26 female, and 2 science teachers, 1 male and 1 female, participated in the study. In this research, mixed research model was used, qualitative and quantitative data were collected together to obtain data. The application process took 4 weeks. Data were collected during this four-week period. While collecting the data, from the student opinions questionnaire on the use of EBA in the lesson and from the student opinions questionnaire on the use of EBA developed by Atalay (2019), from the semi-structured interview form to determine the opinions of science teachers about the use of EBA, from the observation form was used to determine whether both teachers and students can use the Education Information Network (EBA) in Science lessons. Student opinions survey on the use of EBA in the course; It consists of a personal information form and 14 items for the use of EBA in the course. Student opinions survey on the use of EBA; It is a 5-point likert type survey and consists of 19 items. The observation form was formed from 3 main headings and sub-themes by taking expert opinion in order to make observations during the one-month research period. Teacher interview form; It is a semi-structured interview form and the interview form consists of 6 questions.

Results / Expected Outcomes

As a result of the study, it was seen that science teachers and secondary school students did not have difficulty in using EBA, they covered the subjects in a planned and regular way, their speed of processing the subjects increased, thus they saved time, but they stated that there were some deficiencies regarding the contents in EBA.

Keywords: Education information network, science education, secondary school

References

Atalay, M. (2019). *Investigation of education informatics network in secondary school* (Publication No. 563258) [Master' s thesis, Necmettin Erbakan University]. CoHE Thesis Center. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

ID 50-Deneyimli İngilizce Öğretmenleri Küresel Salgın Döneminde Öğretim Programı Kaynaklarını Nasıl Kullandılar?

Güniz Çalışkan Kılıç
Karşıyaka Suzan Divrik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye
gnzcaliskan@gmail.com
0000-0003-3290-8737

Nilay T. Bümen
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
nilay.bumen@ege.edu.tr
0000-0003-1891-6589

Giriş

Öğretim programı kaynakları (ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, dijital eğitim materyalleri vb.), öğretmen ve öğretim programı arasında bir köprü niteliğindedir. Uluslararası araştırmalar öğretmenlerin okul türleri, ders saatleri ve öğrenci yeterliklerini göz önünde bulundurarak; öğretim programı kaynaklarını aynen kullandıklarını, atlama, uyarlama ya da doğaçlama yaptıklarını göstermektedir (Brown, 2009; Nicol ve Crespo, 2006; Wadheefa ve Tee, 2020). Konuyla ilgili olarak Türkiye'de fazlaca çalışma bulunmamakla birlikte, güncel çalışmalardan birinde matematik öğretmenlerinin ders kitaplarındaki metinleri ana kaynak olarak gördükleri, ancak öğretimi daha somut ve öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek üzere diğer kaynaklarla genişlettikleri, zorunlu ders kitapları dışında ek kaynaklar kullandıkları tespit edilmiştir (Ulusoy ve İncekabı, 2020). Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programlarını çeşitli nedenlerle ve farklı örüntülerle uyarladığı belirlenmiştir (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez Burakgazi, 2020; İlhan ve Bümen, 2023; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Kovid-19 küresel salgın döneminde yüz yüze eğitim için hazırlanmış olan mevcut program kaynakları çevrim içi derslerde kullanılmaya devam edilmiştir. Bu bağlamda gerek çevrim içi canlı derslerde gerekse Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen derslerde yeni sorunlar ortaya çıktığından, öğretmenlerin program kaynaklarını seçme ve kullanma sürecinde yeni durumlarla karşılaştığı söylenebilir. Bu araştırmada, Kovid-19 küresel salgın döneminde deneyimli lise İngilizce öğretmenlerinin program kaynakları ile ne yaptıkları (yaklaşımları) ve izledikleri yolu neden seçtikleri incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kovid-19 küresel salgın döneminde eşzamanlı ders veren katılımcıların öğretim programı kaynaklarını kullanım yaklaşımları nasıldır?

2. Kovid-19 küresel salgın döneminde yüz yüze ders veren katılımcıların öğretim programı kaynaklarını kullanım yaklaşımları nasıldır?

3. Öğretmenlerin yüz yüze ve eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenler nelerdir?

Yöntem

Bütüncül çoklu durum deseniyle yürütülen çalışmanın katılımcıları, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre İzmir ilinde beş farklı okul türünde çalışmakta olan sekiz gönüllü lise İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Deneyimli öğretmenlerin daha iyi uyarlama yaptığı, materyalleri daha iyi seçtiğine dair araştırmalar bulunduğundan (Burkhauser ve Lesaux, 2017), çalışma grubu deneyimli İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler ders gözlemleri,

doküman incelemeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış, kuramsal tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci dönemindeki eşzamanlı derslerin, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci dönemindeki yüz yüze derslerin veri toplama sürecinde; önce dokümanlar elde edilmiş (yıllık planlar, ders kitapları vb.), ders öncesi kısa görüşmelerin ardından ders gözlemi yapılmış, ders sonrası kısa görüşmeler yürütülmüştür. Sürecin sonunda son bir genel bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak eşzamanlı derslerde, yedi katılımcı üzerinden 34 ders öncesi ve 35 ders sonrası görüşme ile toplamda 70 ders gözlemi, yüz yüze derslerde ise yedi katılımcı üzerinden toplamda 31 ders öncesi ve 32 ders sonrası görüşme ile toplam 62 ders gözlemi yapılmıştır. İnandırıcılık ve teyit edilebilirlik (Yin, 2009) için uzun süreli etkileşim, veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve uzman değerlendirmesinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

Bulgular, hem eşzamanlı hem de yüz yüze yürütülen derslerde öğretmenlerin en çok aynen kullanma yaklaşımını tercih ettiğini, bunu uyarlamaların takip ettiğini göstermiştir. Atlama ve doğaçlamanın ise en az benimsenen yaklaşımlar olduğu görülmüştür. Kovid-19 küresel salgın döneminde yürütülen eşzamanlı dersler ve yüz yüze dersler kıyaslandığında, program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarının büyük ölçüde benzer olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, derslerin eşzamanlı ya da yüz yüze olması, program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarında fazla bir değişiklik oluşturmamıştır. Öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşamaması için program kaynaklarının aynen kullanılmaya çalışıldığı, bununla birlikte web 2.0 araçlarından ve farklı dijital kaynaklardan yararlanılarak uyarlamalar yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kovid-19 küresel salgını, öğretim program kaynakları, öğretim programı kullanımı, öğretmen eğitimi, öğretmen-öğretim programı etkileşimi

Kaynaklar

Akbulut Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction, 12*(1), 10-24. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02

Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17-36). New York: Routledge.

Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies, 49*(3), 291–312. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065

Bümen, N.T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 183-224.

Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research, 30*(3), 920-942. http://www.iier.org.au/iier30/gelmez-burakgazi.pdf

İlhan, B. ve Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri, 21*(1), 303-334. https://doi.org/10.37217/tebd.1181074

Nicol, C. C., & Crespo, S. M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational studies in mathematics, 62*(3), 331-355.

Wadheefa, A. & Tee, M.Y. (2020). Teacher tool relationship of Maldivian ESL teachers: A multiple case study. *Journal of International and Comparative Education*, *9*(1), 1-13.

Ulusoy, F. ve İncikabi, L. (2020). Middle school teachers' use of compulsory textbooks in instruction of mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning. 21*(1), 1-18.

Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, *29*(2), 503-609. http://www.iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf

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

ID 50- How Senior English Teachers Used Curriculum Resources During the Pandemic?

Güniz Çalışkan Kılıç
Karşıyaka Suzan Divrik Vocational and Technical High School, Türkiye
gnzcaliskan@gmail.com
0000-0003-3290-8737

Nilay T. Bümen
Ege University Faculty of Education, Türkiye
nilay.bumen@ege.edu.tr
0000-0003-1891-6589

Introduction

Curriculum resources (textbooks, student workbooks, teacher guides, printed or digital educational materials, and interactive tools etc.) act as a bridge between the teacher and the curriculum. International studies reveal that teachers use curriculum resources by offloading, omitting, adapting, or improvising, considering the school types, class hours, and student competencies (Brown, 2009; Nicol & Crespo, 2006; Wadheefa & Tee, 2020). Although there are few studies on the subject in Turkey, one recent study found that mathematics teachers considered the texts in course books as the main source, but they expanded the lessons with other sources to make them more concrete and meaningful for students and used additional sources other than the compulsory textbooks (Ulusoy & İncekabı, 2020). Some studies highlight that teachers adapt curricula for several reasons and in different patterns (Akbulut-Taş, 2022; Bümen & Yazıcılar, 2020; Gelmez Burakgazi, 2020; İlhan & Bümen, 2023; Yazıcılar & Bümen, 2019). During the Covid-19 pandemic period the teachers continued to use the existing curriculum resources in synchronous lessons. In this regard, it can be said that as new problems arise both in online live lessons and in lessons conducted over the Education Informatics Network (EBA in Turkish), teachers encounter new challenges in the process of selecting and using curriculum resources. This research aims to investigate what senior high school English teachers do with the curriculum resources (their approach), and why they choose the path they follow during the Covid-19 pandemic. The study aimed to address the following questions:

1. What are the participants' approaches to the use of curriculum resources in synchronous lessons during the COVID-19 pandemic?

2. What are the participants' approaches to using curriculum resources in face-to-face lessons during the COVID-19 pandemic?

3. What factors influence teachers' approaches to using curriculum resources during face-to-face and synchronous lessons?

Methodology

With a holistic multiple case design, the participants of this study consist of eight volunteer high school English teachers working in five different types of schools in Izmir according to the maximum variation sampling. Since studies have indicated that experienced teachers make better adaptations and select materials better (Burkhauser & Lesaux, 2017), the study group consisted of experienced English teachers. The data were collected through lesson

observations, document reviews and semi-structured interviews and analyzed using the theoretical thematic analysis method. During the 2020-2021 second term synchronous lessons and the 2021-2022 first term face-to-face lessons, the data collection process consisted of obtaining documents (annual plans, textbooks, etc.), observing lessons after a short interview before the lesson and a short interview after the lesson. Finally, a comprehensive individual interview was conducted at the end of the process. As a result, 70 lesson observations were conducted during synchronous lessons with 34 pre-lesson and 35 post-lesson interviews with the seven participants, and 62 lesson observations were conducted during face-to-face lessons with 31 pre-lesson and 32 post-lesson interviews with the seven participants. To ensure credibility and confirmability (Yin, 2009), we employed prolonged engagement, triangulation, member-checking and expert reviews.

Results

The findings indicate that during the pandemic period teachers mostly preferred offloading approach to using curriculum resources in synchronous and face-to-face lessons which is followed by adaptations. Omitting and improvising were the least preferred approaches. When the synchronous and face-to-face lessons conducted during the COVID-19 pandemic period are compared, the approaches to using curricular resources appear to be broadly similar. In other words, the approaches to using curriculum resources did not change much during synchronous and face-to-face lessons. It has been observed that the curricular resources are tried to be used by offloading so that the students do not experience learning losses, and adaptations are made by using web 2.0 tools and various digital resources.

Keywords: COVID-19 pandemic, curriculum resources, curriculum use, teacher education, teacher- curriculum interaction

References

Akbulut Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction, 12*(1), 10-24. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02

Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17-36). New York: Routledge.

Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies, 49*(3), 291–312. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065

Bümen, N.T. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 183-224.

Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research, 30*(3), 920-942. http://www.iier.org.au/iier30/gelmez-burakgazi.pdf

İlhan, B. ve Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri, 21*(1), 303-334. https://doi.org/10.37217/tebd.1181074

Nicol, C. C., & Crespo, S. M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational studies in mathematics, 62*(3), 331-355.

Wadheefa, A. & Tee, M.Y. (2020). Teacher tool relationship of Maldivian ESL teachers: A multiple case study. *Journal of International and Comparative Education, 9*(1), 1-13.

Ulusoy, F. & İncikabi, L. (2020). Middle school teachers' use of compulsory textbooks in instruction of mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning. 21*(1), 1-18.

Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research, 29*(2), 503-609. http://www.iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf

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

ID 51- Fen Bilimleri ve Matematik Dersi Öğretim Programlarının Disiplinlerarası Bağlamda İncelenmesi: Fen Bilimleri-Matematik Entegrasyonu

Ayşe Gül Özbilen
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
gulayseozbilen@gmail.com

Pelin Üredi
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
pelinksc91@gmail.com

Giriş

Türk milli eğitim tarihi incelendiğinde eğitim programlarının teknolojilerdeki gelişmeler ve güncel yaklaşımlar çerçevesinde, süreç içerisinde oluşan ihtiyaçları karşılayacak şekilde değiştiği görülmektedir (TTKB, 2018). Program geliştirme süreci ihtiyaçların analizi, program tasarısının hazırlanması ve denenmesi, değerlendirme, uygulama ve tekrar değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Demirel, 2015). Bu noktada hazırlanan öğretim programlarının ihtiyaçları karşılayabilmesi için değerlendirme basamağının etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Fen Bilimleri öğretim programında disiplinler arası yaklaşım çerçevesinde fen, teknoloji, toplum, çevre ilişkisine ek olarak ekonomik ihtiyaçlar temelinde fen, teknoloji, matematik, mühendislik ilişkisinin de ön plana çıkartıldığı görülmektedir (TTKB, 2018). Disiplinler arası çalışmalarda, disiplinlere ait parçalar, daha kapsamlı ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde birleştirilirler (Jacobs, 1989). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir öğretim sonucunda öğrencilerin olayları sebep- sonuç ilişkileri ile birlikte değerlendirebilmeleri ve olayları bir bütün olarak kavrayabilmeleri sağlanır (Akça ve Beşoluk,2021). Fen bilimleri dersi içerisinde pek çok konunun ön koşul bilgisi matematiğe dayanmaktadır. Alan/hacim hesaplamaları, birim dönüşümleri, dört işlem, tam sayılar, grafik çizme-yorumlama, tek bilinmeyenli denklemler, oran orantı gibi pek çok matematik bilgisi fen bilimleri alanında kullanılmaktadır (Temel, Dündar ve Şenol, 2015). Bu noktadan hareketle disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir öğretim programı oluşturulurken, fen konularının işleniş sırası ve zamanının ilgili matematik konusunun işleniş sırası ve zamanı ile uyumlu olarak dizayn edilmesi gerekmektedir.
Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla programın belli başlı özellikleri üzerinde inceleme yapma üzerinde ve yabancı ülkelerin fen Bilimleri öğretim programları ile Türkiye'de uygulanmakta olan fen bilimleri öğretim programının karşılaştırmalı analizi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak programların disiplinler arası ilişkiler bakımından değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. 2018 programının fen ve matematik disiplinleri arasındaki uyuma yönelik bir araştırma ise bulunamamıştır.
Bu bağlamda çalışmamızda fen ve matematik öğretim programlarının, fen bilimleri için gerekli olan ön koşul matematik bilgileri açısından tutarlılığı incelenmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarının içeriğinde kullanılan matematik bilgilerinin düzeye uygunluğu sorgulanmış ve öğretmenlerin fen bilimleri ve matematik öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında uygulamaya koyulan ortaokul fen Bilimleri öğretim programı ile matematik öğretim programının kazanımlar ve işleyiş açısından örtüşme düzeyi incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada ortaokul fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında yer alan kazanımlar üzerinde ve ders kitapları üzerinde inceleme yapılmıştır.

Sonuçlar

Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri öğretim programında matematik ile önkoşul bilgi bağlamında disiplinler arası ilişki kurulabilecek 17 kazanım yer almaktadır. Önkoşul konumunda olan matematik bilgi ve becerilerinden 12'si matematik 5. sınıf öğretim programında yer almamaktadır. Önkoşul olma bakımından disiplinler arası ilişki kurulan fen bilimleri ve matematik kazanımlarının çoğunlukla yıllık planda zaman olarak uyumlu ilerlediğini söylemek mümkündür. Ancak bazı kazanımların öğretim sürecinin iki disiplin açısından uygun zamanlarda verilmediği belirlenmiştir. 5. Sınıf fen bilimleri için geometrik şekil bilgisi, m-km bilgisi, 9 haneli sayılar bilgisinin matematik derslerinde verilmiş olması ön koşuldur. Programlar incelendiğinde m-km bilgisi ve 9 haneli sayıların verilmemiş olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çizgi grafiği oluşturma, tam sayılar, parabolik grafikler yorumlama gibi önkoşul bilgilerin matematik dersinde daha geç verildiği belirlenmiştir.

Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri öğretim programında matematik ile önkoşul bilgi bağlamında disiplinler arası ilişki kurulabilecek 9 kazanım yer almaktadır. Önkoşul konumunda olan matematik bilgi ve becerilerinden 6'sı matematik 6.sınıf ve öncesindeki öğretim programlarında yer almaktadır. Ancak silindirin dik kesit alanı, tam sayılar, birim kullanımı ve oran ön koşul bilgilerinin matematik programlarına göre fen bilimleri programlarında daha erken verildiği belirlenmiştir. Özellikle dikkat çeken bir başka durum ise fen bilimleri dersinde kullanılan on basamaklı sayıların ilköğretim birinci ve ikinci kademe matematik programlarında yer almıyor olmasıdır.

Ortaokul 7.sınıf fen bilimleri öğretim programında Matematik ile önkoşul bilgi bağlamında disiplinler arası ilişki kurulabilecek 16 kazanım yer almaktadır. Önkoşul konumunda olan Matematik bilgi ve becerilere ait kazanımların tamamının 7. sınıf ve öncesindeki matematik öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Fakat aynı sınıf düzeyinde yer alan ön koşul bilgilerin işlendiği haftalar incelendiğinde 5 kazanım için ön koşul bilgi olan eşitlik ve denklem ve oran-orantı bilgilerinin fen bilimlerine göre daha geç verilmesinin planlandığı görülmektedir.

Ortaokul 8.sınıf fen bilimleri öğretim programında matematik ile önkoşul bilgi bağlamında disiplinler arası ilişki kurulabilecek 13 kazanım yer almaktadır. Benzer şekilde önkoşul konumunda olan matematik bilgi ve becerilere ait kazanımların tamamının 8.sınıf ve öncesindeki matematik öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Ancak 8. sınıf programında da olasılık, geometrik şekiller, geometri ve ölçme, dik dairesel silindir gibi ön koşul bilgilerin fen bilimleri dersi için uygun zamanda verilmediği belirlenmiştir.

Fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi sonucunda fen bilimleri dersi için önem arz eden matematik alanındaki ön koşul bilgilerin bir kısmının doğru zamanda öğrencilere kazandırılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte fen öğretiminde gezegenler arası mesafelerin belirtilmesinde kullanılan 9 ve 10 basamaklı sayıların ilköğretim matematik programlarında yer almadığı belirlenmiştir. Sonraki süreçte geliştirilecek öğretim programlarında öncelik sonralık ilişkilerinin yatayda ve dikeyde doğru şekilde planlanması fen öğretimi süreçlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için önemlidir.

Anahtar Sözcükler: disiplinlerarası öğretim, program inceleme, program okuryazarlığı

Kaynaklar

Akça, Z. & Beşoluk, Ş. (2021). Fen eğitiminde disiplinlerarası yönelimlerin STEM'e evrilmesi sürecine tarihsel bir bakış. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10(2), 556-578.

Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya, (24. Baskı). Pegem Akademi.

Jacobs, H. H. (1989). Interdiciplinary curriculum: desing and implementation, Association For Supervision And Curriculum Development, Alexandria, USA.

Temel, H., Dündar, S., & Şenol, A. (2015). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde matematikten kaynaklanan güçlükleri giderme yolları ve fen-matematik entegrasyonunun önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 153-176.

TTKB, M. E. B. (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı.

ID 51-An Interdisciplinary Analysis of Science and Mathematics Curriculum: Integration of Science and Mathematics

Ayşe Gül Özbilen
Ministry of Education, Türkiye
gulayseozbilen@gmail.com

Pelin Üredi
Ministry of Education, Türkiye
pelinksc91@gmail.com

Introduction

When the history of Turkish national education is examined, it is seen that the education programs have changed in a way to meet the needs that have arisen in the process, within the framework of developments in technology and current approaches (TTKB, 2018). Curriculum development process consists of analysis of needs, preparation and testing of program design, evaluation, implementation and re-evaluation processes (Demirel, 2015). At this point, the evaluation step should be applied effectively in order for the curriculum prepared to meet the needs.

In addition to the relationship between science, technology, society and environment within the framework of the interdisciplinary approach in the science curriculum, it is seen that the relationship between science, technology, mathematics and engineering is emphasized on the basis of economic needs (TTKB, 2018). In interdisciplinary studies, disciplinary parts are combined to form a more comprehensive and meaningful whole (Jacobs, 1989). As a result of teaching based on an interdisciplinary approach, students are able to evaluate events together with cause-effect relationships and to comprehend events as a whole (Akça & Beşoluk, 2021). The prerequisite knowledge of many subjects in the science course is based on mathematics. Many mathematical knowledge such as area/volume calculations, unit conversions, algebra, integers, graph drawing-interpretation, equations with one unknown, ratio and proportion are used in the field of science (Temel, Dündar & Şenol, 2015). From this point of view, while creating a curriculum based on an interdisciplinary approach, the order and time of the science subjects should be designed in accordance with the order and time of the related mathematics subject.
When the literature is examined, it is seen that the studies mostly focus on examining the main features of the program and on the comparative analysis of the science curriculum of foreign countries and the science curriculum implemented in Turkey. However, a limited number of studies have been reached on the evaluation of the programs in terms of interdisciplinary relations. A study on the compatibility between the science and mathematics disciplines of the 2018 program could not be found.

In this context, in our study, the consistency of science and mathematics teaching programs in terms of prerequisite mathematics knowledge for science was examined. In addition, the appropriateness of the mathematics knowledge used in the content of the textbooks to the level was questioned.

Methodology

In this study, the level of overlap between the secondary school Science curriculum and the Mathematics curriculum, which was put into practice by the Ministry of National Education in

2018, was examined in terms of achievements and functioning. The document analysis method was used in the research. In this research, the acquisitions in the secondary school Science and Mathematics curriculum and the textbooks were examined.

Results

The secondary school 5th grade science curriculum includes 17 achievements that can establish interdisciplinary relationships in the context of mathematics and prerequisite knowledge. 12 of the prerequisite mathematical knowledge and skills are not included in the 5th grade mathematics curriculum. It is possible to say that the science and mathematics achievements, which are interdisciplinary in terms of being prerequisites, mostly progress harmoniously in terms of time in the annual plan. However, it was determined that some learning outcomes were not given at appropriate times in the teaching process for the two disciplines. For 5th grade science, it is a prerequisite that knowledge of geometric shapes, m-km knowledge, and 9-digit numbers are taught in mathematics lessons. When the programs are examined, it is seen that m-km information and 9-digit numbers are not provided. However, it was determined that prerequisite knowledge such as creating line graphs, integers, and interpreting parabolic graphs were given later in the mathematics course.

The secondary school 6th grade science curriculum includes 9 achievements that can establish interdisciplinary relationships in the context of mathematics and prerequisite knowledge. 6 of the prerequisite mathematics knowledge and skills are included in mathematics curricula in the 6th grade and before. However, it has been determined that the prerequisite information about the vertical cross-sectional area of the cylinder, integers, unit usage and ratio is given earlier in science programs than in mathematics programs. Another particularly striking situation is that the 10-digit numbers used in science classes are not included in the first and second level primary school mathematics programs.

The secondary school 7th grade science curriculum includes 16 achievements that can be interdisciplinary in the context of mathematics and prerequisite knowledge. It is seen that all of the prerequisite mathematics knowledge and skills are included in the mathematics curriculum in the 7th grade and before. However, when the weeks in which prerequisite knowledge at the same grade level is covered are examined, it is seen that equality, equation and ratio-proportion knowledge, which are prerequisite knowledge for 5 learning outcomes, are planned to be given later than in science.

The secondary school 8th grade science curriculum includes 13 achievements that can establish interdisciplinary relationships in the context of mathematics and prerequisite knowledge. Similarly, it is seen that all of the prerequisite mathematical knowledge and skills are included in the mathematics curriculum in the 8th grade and before. However, it was determined that in the 8th grade program, prerequisite information such as probability, geometric shapes, geometry and measurement, and right circular cylinder were not given at the appropriate time for the science course.

As a result of the comparative analysis of science and mathematics curriculum, it was understood that some of the prerequisite knowledge in mathematics, which is important for the science course, was not taught to students at the right time. However, it has been determined that 9- and 10-digit numbers used to indicate interplanetary distances in science teaching are not included in primary school mathematics programs. It is important to plan the priority-post relationships horizontally and vertically correctly in the curriculum to be developed in the future in order to carry out the science teaching processes efficiently.

Keywords: interdisciplinary teaching, curriculum review, curriculum literacy

References

Akça, Z. and Beşoluk, Ş. (2021). Transforming interdisciplinarities into STEM in science education is a global economic perspective. Cumhuriyet Journal of International Education, 10(2), 556-578.
Demirel, O. (2015). Curriculum development in education, from theory to practice, (24th Edition) Pegem Academy, Ankara.
Jacobs, H.H. (1989). Interdisciplinary curriculum: design and implementation, Society for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.
Temel, H., Dündar, S. and Şenol, A. (2015). Ways of teachers to overcome difficulties arising from mathematics in science and technology branches and the importance of science mate confusion. Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 35(1), 153-176.
TTKB, M.E.B. (2018). Primary education

ID 52-Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Bilimsel Sorgulamanın Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

İlknur Gültekin
Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
ilknurileri@gmail.com
0000-0003-1554-4169

Serkan Aslan
Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
serkanaslan@sdu.edu.tr
0000-0001-8515-4233

Giriş

21. yüzyılda teknoloji ve bilimdeki gelişmeler özellikle eğitim alanındaki yeniliklere ayak uydurulmasını, yeniliklere cevap verebilen donanımlı bireyler yetiştirilmesini gerektirmiştir. Bu noktada beceri öğretimi önem kazanmaktadır. Bilimsel okuryazarlık bu becerilerden biridir. Bilimin doğası ve bilimsel sorgulama; bilimsel okuryazarlık becerisinin iki temel bileşenidir (Flick ve Lederman, 2006). Bilimsel sorgulama öğrencilerin, araştırma sorularını veri analizi yoluyla yanıtladıkları aktif bir öğrenme sürecidir (Bell, Smetena ve Bills, 2005; Crawford, 2014). Bilimsel sorgulama ilk olarak ülkemizde 2004 öğretim programında fen ve teknoloji okuryazarı kavramları içinde yer almıştır. Bilimsel sorgulama *gözlem, sınıflandırma, ölçme, tahmin, çıkarım, analiz etme, yorum yapma, soru sorma* gibi üst düzey becerileri içermektedir. 2013 yılı ve yenilenen 2018 yılı fen bilimleri öğretim programında, öğrenme-öğretme yaklaşımının bilimsel araştırma ve sorgulama temelli olması gerektiği üzerinde durularak yaşam becerilerine ayrı bir vurgu yapılmıştır (MEB, 2013). Yapılandırmacı yaklaşım benimsenen öğretim etkinliklerinde öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin ise rehber olduğu etkinlikler planlanmaktadır. Lederman vd. (2014) öğretmenlerin etkin bir biçimde araştırma sorgulama yöntemlerini kullanabilmeleri için ilk olarak bilimsel sorgulamanın karakteristik özelliklerini bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak öğretmenler fen derslerinde çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanmakta ve laboratuvar çalışmalarını da doğrulayıcı laboratuvar çalışması olarak uygulamaktadır (Carmel vd., 2019; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2017). Bilimsel sorgulamanın bir pedagojik yaklaşım olarak ele alınmasında öğretmenlerin hem yaklaşımı tanımlamada hem uygulamada sorun yaşadıkları araştırmalarda gözlenmektedir (Arabacıoğlu, 2019). Bu gibi sorunlar araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırma sonucu sınıf öğretmenlerine bilimsel sorgulamanın geliştirilmesi noktasında yol gösterici olacaktır. Alan yazında yeterli çalışmanın olmaması da araştırmanın önemini ortaya koyan bir durumdur. Bu araştırmanın amacı müstakil veya birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde bilimsel sorgulamanın geliştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bilimsel sorgulama sürecinin derste nasıl yürütüldüğüne ışık tutmak ve öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma nitel yöntemde fenomenoloji deseninin betimleyici fenomenoloji türündedir, araştırmanın evrenini Isparta ilindeki sınıf öğretmenleri, katılımcılarını Isparta ilinin Eğirdir ilçesinde kadrolu olarak çalışan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, alanında uzman iki öğretim görevlisine danışarak ve literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Öncesinde onam formu imzalatılarak öğretmenlerin uygun oldukları vakitlerde telefonla ya da yüz yüze görüşme ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. In-vivo kodlama ile analiz edilen bulgular tema-alt tema şeklinde tablolardan yararlanılarak açıklanmıştır. Bulgular; bilimsel sorgulamayı ifade eden kavramlar, uygulama süreci, engelleyici faktörler, öneriler vb. temalara ayrılmıştır. Geçerliliği ve güvenirliğini sağlamak için katılımcı teyidi, uzman görüşü, pilot uygulama vb. stratejiler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde etik hususlara dikkat edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilimsel sorgulamayı ifade eden kavramları doğru bir şekilde ifade ettiği, bilimsel sorgulama kalıcı ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağladığı, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirdiği dile getirilmiştir. Derslerde özellikle deney yönteminin tercih edildiği ancak deney yapılırken birçok sorunla karşılaşıldığı araştırmanın sonuçlardandır. Sınıf öğretmenlerinin konu ve uygulama ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması da dikkat çekici sonuçlardandır. Fen bilimleri dersinde bilimsel sorgulama yapmayı engelleyen ya da kısıtlayan faktörlere laboratuvarın olmaması, malzeme eksikliği, zaman yetersizliği, öğretim programının yoğun olması, öğretmenlerin motivasyon eksikliği, öğrencilerin güdülenme ve hazır bulunuşluk seviyesi söylenmiştir. Erdaş-Kartal ve Mesci'nin (2021) yaptığı çalışma ile bu araştırmanın bulguları da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin (1) laboratuvarda ya da sınıfta bilimsel sorgulamaya yönelik uzun süreli hizmet içi ya da öncesi bir eğitim almamış olmaları ve (2) bilimsel sorgulamanın geçerli ve kullanımı kolay yöntemlerle süreç ve sonuç değerlendirmesinin nasıl yapılacağına ilişkin bir deneyimlerinin olmaması, araştırmanın benzer sonuçlarındandır.

Anahtar Sözcükler: bilimsel sorgulama, düşünme, ilkokul, sınıf öğretmeni.

Kaynaklar

Arabacioğlu, S. (2019). *Öğretmenlerin sorgulama temelli fen bilimleri uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Flick, L. B., ve Lederman, N. G. (2006). *Scientific inquiry and nature of science; Implication for teaching, learning and teacher education.* Dordrecht: Springer

Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., ve Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry—The views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching,* 51(1), 65-83.

Bell, R. L., Smetana, L., ve Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher, 72*(7), 30–33.

Carmel, J. H., Herrington, D. G., Posey, L. A., Ward, J. S., Pollock, A. M., ve Cooper, M. M. (2019). Helping students to "do science": Characterizing scientific practices in general chemistry laboratory curricula. *Journal of Chemical Education, 96*(3), 423-434.

Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. In S.K. Abell ve Norman G. Lederman (Eds.). *Handbook of research on science education* (p. 529-556). U.K: Routledge.

Erdaş-Kartal, E. ve Mesci, G. (2021). Teoriden uygulamaya bilimsel sorgulama ve bilimsel sorgulamanın doğası. *OPUS–Uluslararası Top-lum Araştırmaları Dergisi, 17*(37), 4646-4676.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları ilkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB. (2018). *İlköğretim kurumları ilkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Yıldırım, K. (2011). Uluslararası araştırma verilerine göre Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji derslerindeki öğretim uygulamaları. *Journal of Turkish Science Education, 8*(1), 159-174.

Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*, 493-510.

ID 52-An Examination of Elementary School Teachers' Views on the Development of Scientific Inquiry in Science Lessons

İlknur Gültekin
Süleyman Demirel University, Turkey
ilknurileri@gmail.com
0000-0003-1554-4169

Serkan Aslan
Süleyman Demirel University, Turkey
serkanaslan@sdu.edu.tr
0000-0001-8515-4233

Introduction

In the 21st century, developments in technology and science have required keeping up with the innovations in the field of education and raising well-equipped individuals who can respond to innovations. At this point, skill teaching gains importance. Scientific literacy is one of these skills. The nature of science and scientific inquiry; are two basic components of scientific literacy skills (Flick & Lederman, 2006). Scientific inquiry is an active learning process in which students answer research questions through data analysis (Bell, Smetena, & Bills, 2005; Crawford, 2014). Scientific inquiry was first included in the concepts of science and technology literacy in the 2004 curriculum in our country. Scientific inquiry includes high-level skills such as observation, classification, measurement, estimation, inference, analysis, interpretation, and questioning. In 2013 and renewed 2018 science curriculum, a special emphasis was placed on life skills, emphasizing that the learning-teaching approach should be based on scientific research and inquiry (MEB, 2013). In teaching activities that adopt a constructivist approach, activities in which the student is active and the teacher is a guide are planned. Lederman et al. (2014) emphasized that teachers should first know the characteristics of scientific inquiry in order to use research inquiry methods effectively. However, teachers mostly use the lecture method in science lessons and apply laboratory studies as confirmatory laboratory studies (Carmel et al., 2019; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2017). When considering scientific inquiry as a pedagogical approach, it is observed in studies that teachers have problems both in defining the approach and in applying it (Arabacıoğlu, 2019). Such problems constitute the starting point of the research. The result of the research will guide the classroom teachers in the development of scientific inquiry. The lack of sufficient studies in the literature is also a situation that reveals the importance of research. The aim of this research is to examine the opinions of classroom teachers who teach separate or combined classrooms on the development of scientific inquiry in science lessons. To shed light on how the scientific inquiry process is carried out in the course and to develop suggestions.

Methodology

The research is in the type of descriptive phenomenology of the phenomenology pattern in the qualitative method, the population of the research is the classroom teachers in the province of Isparta, and the participants are 10 classroom teachers working on a permanent basis in the district of Eğirdir of the province of Isparta. Participants were determined according to the easily accessible sampling method. A semi-structured interview form was used in the research. Interview questions were prepared by consulting two lecturers who are experts in their fields and by reviewing the literature. The consent form was signed beforehand, and the data were

collected by telephone or face-to-face interviews when the teachers were convenient. The data were analyzed by descriptive analysis. Findings analyzed with in-vivo coding were explained using tables in the form of theme-sub-theme. Results; concepts expressing scientific inquiry, implementation process, blocking factors, suggestions, etc. divided into themes. Participant confirmation, expert opinion, pilot application, etc. to ensure validity and reliability. strategies have been used. Ethical issues were taken into consideration during the research process.

Results

As a result of the research, it was stated that the classroom teachers correctly expressed the concepts expressing scientific inquiry, scientific inquiry provided a permanent and learning environment by doing, and developed their problem solving, critical thinking and creativity skills. It is one of the results of the research that especially the experimental method is preferred in the lessons, but many problems are encountered while doing the experiment. The lack of knowledge of classroom teachers about the subject and practice is one of the remarkable results. Lack of laboratory, lack of materials, lack of time, intensive teaching program, lack of motivation of teachers, motivation and readiness level of students were mentioned as the factors that prevent or limit scientific inquiry in science lesson. The findings of this research are similar to the study of Erdaş-Kartal and Mesci (2021). The similar results of the research are the fact that the teachers (1) have not received a long-term in-service or pre-service training in scientific inquiry in the laboratory or in the classroom, and (2) they have no experience on how to evaluate the process and outcome of scientific inquiry with valid and easy-to-use methods.

Keywords: scientific inquiry, thinking, primary school, classroom teacher.

References

Arabacioğlu, S. (2019). *Öğretmenlerin sorgulama temelli fen bilimleri uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Flick, L. B., & Lederman, N. G. (2006). *Scientific inquiry and nature of science; Implication for teaching, learning and teacher education.* Dordrecht: Springer

Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry—The views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching,* 51(1), 65-83.

Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, *72*(7), 30–33.

Carmel, J. H., Herrington, D. G., Posey, L. A., Ward, J. S., Pollock, A. M., & Cooper, M. M. (2019). Helping students to "do science": Characterizing scientific practices in general chemistry laboratory curricula. *Journal of Chemical Education, 96*(3), 423-434.

Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. In S.K. Abell ve Norman G. Lederman (Eds.). *Handbook of research on science education* (p. 529-556). U.K: Routledge.

Erdaş-Kartal, E,. & Mesci, G. (2021). Teoriden uygulamaya bilimsel sorgulama ve bilimsel sorgulamanın doğası. *OPUS–Uluslararası Top-lum Araştırmaları Dergisi, 17*(37), 4646-4676.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları ilkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB. (2018). *İlköğretim kurumları ilkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Yıldırım, K. (2011). Uluslararası araştırma verilerine göre Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji derslerindeki öğretim uygulamaları. *Journal of Turkish Science Education, 8*(1), 159-174.

Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*, 493-510.

ID 53-Fen Bilimleri Dersinde “Okuduğunu Anlama” Becerisi Odaklı Program Tasarımı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme

Dilek Güven Hastürk
MEB, Türkiye
dilekguvenhasturk@gmail.com
0000-0002-6778-8678

Banu Yücel Toy
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
byuceltoy@gmail.com
0000-0003-0460-4656

Giriş

21.yy, beceriler yüzyılı olarak ifade edilse çok da yanlış olmaz. Birçok becerinin ön plana çıktığı bir yüzyıldır ve bu becerilerin her biri önemlidir. Bu becerilerden biri olan okuduğunu anlama becerisi diğer becerilerin gelişimine temel olabilecek niteliktekidir. Okuduğunu anlama becerisi bilginin hızla değiştiği, üretildiği ve tüketildiği bugün önemi daha da artmaktadır. Bilimsel metinlerde okuduğunu anlama becerisi daha zor işe koşulduğu için Fen Bilimleri dersinde bu becerinin geliştirilmeye çalışması bir ihyaca cevap niteliğindedir.

Bu kapsamda, 7. sınıf öğrencilerine Fen Bilimleri dersi Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesi kapsamında okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya yönelik beceri temelli bir öğretim tasarımı yapmak ve öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

Yöntem

Çalışma karma desenlerden iç içe karma deseni ile yapılmış olup süreç içerisindeki gelişimler veri çeşitliliği ile sağlanmıştır.

Veriler; anket, araştırmacı gözlem notları, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır.

68 öğrenci ile yarı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme modeli ile seçilirken deney ve kontrol grupları olasılıklı örnekleme ile belirlenmiştir.

Deney grubunda tersyüz öğrenme ile hazırlanmış okuduğunu anlama becerisini kazandıracak bir tasarım uygulanırken kontrol grubuna sunuş yolu, tartışma ve video destekli bir anlatım uygulanmıştır.

Veri analizlerinde nitel veriler için içerik analizi, nicel veriler için SPSS ve shinyapps programları kullanılmıştır.

Sonuçlar

15 saatlik tasarımın uygulanması sonucunda öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinde hem de Fen Bilimleri dersi akademik başarılarında artış bulunmuştur. Bu çalışma ile Fen Bilimleri dersine okuduğunu anlama becerisi entegre edilen bir tasarım alan yazınına kazandırılmakla beraber okuduğunu anlamanın sadece akademik başarıya değil iletişime, dinleme becerisine ve farkındalığa etkisi olduğu da gösterilmiştir. Sayısal bir dersle

bütünleşmiş okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra alan yazına katkı sağlayacak sosyal becerileri kazanmasına yardımcı olduğunu ve bilimsel metinlerde okuduğunu anlama becerisinin nasıl kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: beceri eğitimi, fen bilimleri, okuduğunu anlama, program tasarımı, ortaokul düzeyi

ID 53-Preparing, Implementing and Evaluating Program Design Focused on "Reading Comprehension" Skill in Science Lesson

Dilek Güven Hastürk
MEB, Türkiye
dilekguvenhasturk@gmail.com
0000-0002-6778-8678

Banu Yücel Toy
Yıldız Technical University, Türkiye
byuceltoy@gmail.com
0000-0003-0460-4656

Introduction

It would not be wrong to describe the 21st century as the century of skills. It is a century in which many skills have come to the fore, and each of these skills is important. Reading comprehension skill, which is one of these skills, can be the basis for the development of other skills. Reading comprehension skill becomes more important today, where information is rapidly changing, produced and consumed. Since the reading comprehension skill in scientific texts is more difficult to work on, it is a necessity to try to develop this skill in the Science course.

In this context, this study was carried out in order to design a skill-based instruction for 7th grade students to gain reading comprehension skills within the scope of the Science course Reproduction, Growth and Development unit, and to evaluate its effect on students' reading comprehension skills.

Methodology

The study was carried out with an embedded design of mixed research design, and the developments in the process were provided with data diversity.

Data was collected with questionnaire, researcher observation notes, achievement test and semi-structured interviews.

It was conducted as a semi-experimental study with 68 students. While the study group was selected with purposive sampling model, the experimental and control groups were determined by random sampling.

While a design that will enable them to gain reading comprehension skills prepared with flipped learning was applied in the experimental group, a presentation, discussion and video-supported narration was applied to the control group.

Content analysis for qualitative data, SPSS and shinyapps programs for quantitative data were used in content analysis.

Results

As a result of the application of the 15-hour design, an increase was found in both the reading comprehension skills of the students and the academic success of the Science course. With this study, a design that integrates reading comprehension skills into the Science course is brought to the literature, and it has been shown that reading comprehension has an effect not only on academic success but also on communication, listening skills and self-awareness. Developing

reading comprehension skills integrated with a scientific course helped students gain social skills that will contribute to the literature as well as their academic success, and showed how reading comprehension skills can be used in scientific texts.

Keywords: reading comprehension, program design, science, skills education, middle school level

ID 54-Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık, Kültürlerarası Duyarlılık ve Epistemolojik İnançları Arasındaki Yordamsal İlişki

Özden Demir
Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

İbrahim Tuncel
Pamukkale Üniversite/Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye
ituncel@pau.edu.tr
0000-0002-6533-6352

Zeynep Ayvaz Tuncel
Pamukkale Üniversite/Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye
zatuncel@pau.edu.tr
0000-0003-1817-9603

Giriş

Öğretmen eğitiminde, bilginin geliştirilebileceğine ve olgunlaştırılabileceğine ilişkin inanca sahip ve öğrenmeyi öğrenme sürecinde kendi öğrenmesi hakkındaki bilgisi ve kontrolü olan öğretmen adayları yetiştirmek önemlidir. Böylece öğretmen adayları öğretim süreçlerini de bu farkındalık ile düzenleyebilecek ve gelecek nesilleri yetiştirebilecektir. Bununla birlikte bilgi ve inanç, kültürden bağımsız düşünülmemelidir. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrenenlerle etkili iletişim kurabilen ve uygun öğretim süreçlerini organize edebilen kültürlerarası duyarlılığa sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi de günümüzde gittikçe önemini artırmaktadır. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin; duyuşsal yönü kültürlerarası duyarlılık, bilişsel yönü kültürlerarası farkındalık ve davranışsal yönü ise kültürlerarası beceriklilik olarak adlandırılmaktadır (Chen, 1997). Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürden bireylerle etkili iletişim kurabilmek için gerekli olan yeterliğin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Bilgiyi kültürel bağlamda anlama, yorumlayabilme, farklılıklara, farklı kültürlere açık olup olmama durumu, bireylerin hem bilişsel farkındalıkları hem de epistemolojik inançları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Kültür, öğrenenin bilişsel süreçlerini, öğrenme biçimini de etkilemektedir. Epistemolojik inanç ise, bilginin yorumlanmasında, bilginin işlenmesinde önemli bir rol oynamakta ve bu inanç sistemi kültürel aktarım yoluyla oluşmaktadır (Pajares, 1992). Bireylerin sahip olduğu kültür ve inanç, farklı kültürlerle etkileşim sürecinde karşılaştıkları farklı bilgileri işleme ve yorumlama biçimlerini etkilemektedir. Bilişsel farkındalık, nasıl düşündüğümüzü ve öğrendiğimizi anlama sürecini ve becerilerini içine almaktadır (Veenman, Wilhem & Beishuizen, 2004). Epistemolojik inançta da öğrenmenin çaba ya da yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inancı ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bilişsel farkındalık, epistemolojik inanç ve kültürlerarası duyarlılığın ilişkili olabileceği kanısı oluşmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını, bilişsel farkındalık becerilerini ve kültürlerarası duyarlılıklarını ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek, öğretmen niteliğini artırmak ve bu süreçteki gelişim süreçlerini keşfetmek için önemlidir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık beceri algıları, kültürlerarası duyarlılık algıları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, üç temel değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi düşüncesinden hareketle ilişkisel bir desende tasarlanmıştır. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar doğrultusunda bilişsel farkındalık beceri algısı, kültürlerarası duyarlılık algısı ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkileri içeren hipotezler ve modeller önerilmiştir.

Çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan iki farklı Üniversitede öğrenim gören 287 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Bilişsel Farkındalık Beceri Algısı, Kültürlerarası Duyarlılık ve Epistemolojik İnanç ölçekleri kullanılmıştır. Önerilen modellerin geçerliliği uyum indeksi değerlerine göre incelenmiştir. Modellerin hipotezlerinin anlamlılığı yol analiziyle belirlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada bulgulara dayalı olarak, öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık beceri algısı kültürlerarası duyarlılık algısı ve epistemolojik inançlarının birbirini doğrudan ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: bilişsel farkındalık becerileri, epistemolojik inanç, kültürlerarası duyarlılık algısı, öğretmen adayı

Kaynaklar

Chen, G.M. (1997, January). A Review of the concept of intercultural sensitivity. Paper presented at the biennial convention of Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, Hawaii

Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307-332

Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, *14*(1), 89-109.

ID 54-The Predictive Relationship between Preservice Teachers' Metacognition, Intercultural Sensitivity and Epistemological Beliefs

Özden Demir
Trabzon University, Turkey
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

İbrahim Tuncel
Pamukkale University, Turkey
ituncel@pau.edu.tr
0000-0002-6533-6352

Zeynep Ayvaz Tuncel
Pamukkale University, Turkey
zatuncel@pau.edu.tr
0000-0003-1817-9603

Introduction

In teacher education, it is important to train prospective teachers who have the belief that knowledge can be developed and matured and who have knowledge and control over their own learning in the process of learning to learn. Thus, pre-service teachers will be able to organize their teaching processes with this awareness and raise future generations. However, knowledge and belief should not be considered independent from culture. Training teachers with intercultural sensitivity who can communicate effectively with learners with different cultural characteristics and organize appropriate teaching processes is becoming increasingly important today. The affective aspect of intercultural communication competence is called intercultural sensitivity, the cognitive aspect is called intercultural awareness and the behavioral aspect is called intercultural resourcefulness (Chen, 1997). Intercultural sensitivity constitutes the affective dimension of the competence required to communicate effectively with individuals from different cultures. It is thought that understanding and interpreting knowledge in a cultural context and being open to differences and different cultures may be related to both metacognition and epistemological beliefs of individuals. Culture also affects the cognitive processes and learning styles of the learner. Epistemological beliefs play an important role in the interpretation and processing of knowledge and this belief system is formed through cultural transmission (Pajares, 1992). The culture and beliefs of individuals affect the way they process and interpret different information they encounter in the process of interaction with different cultures. Metacognition includes the process and skills of understanding how we think and learn (Veenman, Wilhem & Beishuizen, 2004). Epistemological beliefs reveal the belief that learning depends on effort or ability. Therefore, it was concluded that metacognition, epistemological beliefs, and intercultural sensitivity may be related. It is important to determine pre-service teachers' epistemological beliefs, metacognition skills, and intercultural sensitivity and the relationships between them in order to improve teacher quality and to explore the development processes in this process. This study aims to investigate the relationship between pre-service teachers' perceptions of metacognition skills, perceptions of intercultural sensitivity, and epistemological beliefs.

Methodology

The research was designed in a relational design based on the idea of a cause-and-effect relationship between the three main variables. In line with the theoretical framework and related research, hypotheses, and models including the relationships between metacognition skill perception, intercultural sensitivity perception, and epistemological beliefs were proposed.

The study was conducted with 287 pre-service teachers studying at two different universities in different regions of Turkey. Metacognition Skill Perception, Intercultural Sensitivity and Epistemological Belief scales were used to collect the data. The validity of the proposed models was examined according to the fit index values. The significance of the hypotheses of the models was determined by path analysis.

Results

Based on the findings of the study, it was concluded that pre-service teachers' metacognition skill perception, intercultural sensitivity perception, and epistemological beliefs directly and positively affect each other.

Keywords: metacognition skills, epistemological belief, perception of intercultural sensitivity, prospective teacher

References

Chen, G.M. (1997, January). A Review of the concept of intercultural sensitivity. Paper presented at the biennial convention of Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, Hawaii

Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332

Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. Learning and instruction, 14(1), 89-109.

ID 56-Yaşam Boyu Öğrenmede Film: Öğretmen Adaylarının ‘3 Idiots’ Filmini Değerlendirmesi

Enes Demirel
Ankara Üniversitesi, Türkiye
enesdmrl08@gmail.com
0000-0002-4010-5531

Sadık Yüksel Sıvacı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
sysivaci@mehmetakif.edu.tr
0000-0002-9002-3155

Giriş

Milenyum çağının bilgi toplumlarında en önemli kavramların başında yaşam boyu öğrenme gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme kişinin tüm yaşamı boyunca ev, okul, iş yeri gibi pek çok farklı bağlamda gerçekleştirdiği formal ve informal öğrenmelerin tamamını kapsayan bir kavramdır (OECD, 2001). Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte bireylerin yaşam boyu öğrenme yolları çeşitlenmiş; radyo, televizyon ve internet bireyler için önemli öğrenme kaynakları haline gelmiştir. Teknolojinin gelişimi aynı zamanda bir sanat dalı olarak ifade edilen sinema için de önemlidir. Kültürel değerlerin aktarımında önemli bir figür olan sinema, bireylerin eğitimi için de kullanılan ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen işlevsel bir araçtır. Sinema, demokratik bilinç geliştirme, okuryazar olmayan bireylerin bile anlayabileceği şekilde bilgi aktarabilme, tüm insanlığa hitap ederek evrensel değerler oluşturma gibi pek çok farklı işleve sahiptir (Hauser, 1984). Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek adına çok sayıda film önerisinde bulunmaktadır. ‘3 Idiots’ filmi de bakanlığın öğretmen adaylarına önerdiği filmlerden biridir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimi bağlamında filmlerin kullanılmasını inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ‘3 Idiots’ filminin öğretmen adayları tarafından kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkisinin değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel yöntemde oluşturulmuştur. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk ve diğ., 2019).

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örneklemi rastgele olmayan örneklem seçme yöntemlerinden biri olup araştırma kapsamı için ulaşması kolay olan uygun bir grubun seçilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversite’sinde eğitim gören ve Öğretim Yöntem ve Teknikleri dersini alan 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci madde havuzunun

oluşturulması ile başlamıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında ilgili literatür göz önünde bulundurulmuş ve oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veriler, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Veriler analiz edilerek sonuçlandırılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: öğretmen adayı**,** hayat boyu öğrenme, kişisel gelişim, mesleki gelişim

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill

Hauser, A. (1984). *Sanatın toplumsal tarihi. Rokoko, klasizim, romantizm, naturalizm, empresyonizm ve film çağı.* Yıldız Gölönü (Çev.). Remzi Kitabevi Yayınları.

OECD (2001). *Lifelong learning for all policy directions*. Education policy analysis.

Yıldırım A. & Şimsek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (12. Baskı). Seçkin Kitap.

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

ID 56-Film in Lifelong Learning: Pre-service Teachers' Evaluation of the Movie '3 Idiots'

Enes Demirel
Ankara University, Türkiye
enesdmrl08@gmail.com
0000-0002-4010-5531

Sadık Yüksel Sıvacı
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye
sysivaci@mehmetakif.edu.tr
0000-0002-9002-3155

Introduction

Lifelong learning is one of the most important concepts in the information societies of the millennium age. Lifelong learning is a concept that encompasses all formal and informal learning in many different contexts such as home, school and workplace (OECD, 2001). With the development of information and communication technologies, individuals' lifelong learning paths have diversified; radio, television and the Internet have become important learning resources for individuals. The development of technology is also important for cinema, which is expressed as a branch of art. Cinema, which is an important figure in the transmission of cultural values, is a functional tool that is also used for the education of individuals and supports lifelong learning. Cinema has many different functions such as developing democratic consciousness, conveying information in a way that even illiterate individuals can understand, and creating universal values by appealing to all humanity (Hauser, 1984). For this reason, the Ministry of National Education recommends many movies to support the professional development of pre-service teachers. The movie '3 Idiots' is one of the movies recommended by the Ministry to pre-service teachers. When the related literature was examined, it was seen that the studies examining the use of movies in the context of professional and personal development of pre-service teachers were insufficient. For this reason, it is thought that the research will contribute to the literature. In the study, it was aimed to evaluate the effect of the movie '3 Idiots' recommended by the Ministry of National Education on their personal and professional development by pre-service teachers.

Methodology

The research was designed in qualitative design. Qualitative research is a research in which qualitative information collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in a natural environment (Yıldırım, 1999). The research was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. Case study is a distinctive approach used in seeking answers to scientific questions (Büyüköztürk et al., 2019).

The study group was selected through convenience sampling. Convenience sampling is one of the non-random sampling methods and is the selection of a suitable group that is easy to reach for the scope of the research (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). The research was conducted with 30 pre-service teachers who were studying at Burdur Mehmet Akif Ersoy University in the 2023-2024 academic year and taking the Teaching Methods and Techniques course.

A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The process of developing the data collection tool started with the creation of the item pool. The relevant literature was taken into consideration in the creation of the item pool and the items were presented to the expert opinion. After the expert opinion, the data collection tool was finalized. Data were collected through face-to-face interviews.

In the analysis of the data, inductive analysis used in qualitative research was used. Inductive analysis is defined as reaching concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimsek, 2021).

Results

The data analysis process of the research is ongoing. The data will be analyzed and finalized and recommendations will be made.

Keywords: prospective teacher, lifelong learning, personal development, professional development

References

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill

Hauser, A. (1984). *Sanatın toplumsal tarihi. Rokoko, klasizim, romantizm, naturalizm, empresyonizm ve film çağı.* Yıldız Gölönü (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

OECD (2001). *Lifelong learning for all policy directions*. Education policy analysis.

Yıldırım A. & Şimsek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (12. Baskı). Seçkin Kitap.

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

ID 57-Amacı Öğrencileri Hayata Hazırlamak Olan Ülke: Finlandiya

Ülkü Şule Aslıhak
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ulkusule@gmail.com
0000-0002-2486-7835

Giriş

Finlandiya; kendine özgü esnek eğitim programları, öğrenci merkezli öğrenmeyi hedefleyen eğitim modeli, öğretmen yetiştirme uygulamaları ile eğitim alanında önde gelen ülkelerin başında yer almaktadır. PISA gibi uluslararası sınavlarda da 2000'li yıllardan bu yana ilk sıralarda yer alması ile eğitim değerlendirme programlarında da başarıları gözlemlenmektedir. OECD verilerinde Finli öğrenciler arasındaki sınav stresi oranının diğer ülkelerdeki yaşıtlarına oranla çok daha az olduğu belirtilmektedir (OECD,2004).
Çağımızda ülkeler eğitime verdikleri önemi kadar ilerleyebilmektedirler (Güngör ve Göksu, 2013). Bu bağlamda özgün sistemini yerinde incelemek üzere Avrupa Birliği destekli bir Çalışma Ziyareti sonucunda hem fiziki yapı hem eğitsel özellikler hem de insan kaynaklarının incelendiği çalışmada yapılan gözlem ve incelemelerin objektif bir değerlendirme ile sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen proje türlerinden biri olan Çalışma Ziyareti (Study Visit) kapsamında Mayıs 2022 tarihinde gerçekleşmiş bu çalışmada; Finlandiya eğitim sistemi konu başlığında altında bilgiler toplanmış, alınan notlar, fotoğraf ve video kayıtları detaylı olarak incelenerek bir içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi "Sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelime dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür" (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışma Ziyareti esnasında okulların fiziki yapısı incelenmiş, eğitsel yapı hakkında görüşmeler yapılmış, insan kaynağı başlığında okul idaresi ve yerel yönetim çalışanı gibi kişilerin bilgisine başvurulmuştur. Öğretim programı hakkında bilgi alınmış, ders içi ve dışı etkinlikler gözlemlenmiştir.

Sonuçlar

Finlandiya eğitim felsefesinin temelinde eşitlik, esneklik, yaratıcılık, öğretmenlerin profesyonelliği ve karşılıklı güven ilkelerine dayanır. Eğitimin amacı; öğrencilerin insani ve ahlaki değerlere sahip bireyler olmalarını, yaşamları boyunca kullanacakları bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaktır (Özerbaş ve Safi, 2022). Dünya üzerinde eğitim sektöründe yıldızı parlayan ve uluslararası sınavlarda da kendini bu alanda gösteren Finlandiya'ya gerçekleştirilen bu çalışma ziyaretinde fiziki yapı, insan kaynakları ve idari yapı incelenmiştir. Okul mimarisinin özel bir mimarlık alanı olarak ele alındığı, okul ve çevre düzenlemesinin hem yerel halkın hem öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve düşünceleri alınarak, engelli bireylerinde kolaylıkla ulaşabileceği şekilde tasarlandığı görülmektedir. Bununla birlikte; Finlandiya kültüründe öğretmenlik mesleğine gösterilen saygı ve öğretmenlik mesleğinin toplumda algılandığı statü toplumda ön plandadır (Simola, 2005). Finlandiya'da eğitim ulusal ilkelerin etrafında yerel ihtiyaçlara göre şekillenir. Finlandiya' da özel okullara karşı ilginin

yok denecek kadar az olması, yıllardan beri süregelen ve devlet okullarına duyulan güvenin hâlen devam ettiğini göstermektedir (Malaty, 2006). Finlandiya'da eğitim faaliyetlerinin ve ilkelerinin ulusal olarak düzenlenmesinden Eğitim ve Kültür Bakanlığı sorumludur. Hem eğitsel hem de bilimsel ve sportif faaliyetlerden sorumlu olan bu bakanlık, tüm ülke genelinde Fin vatandaşlara eğitim ve kültürel hizmetler yoluyla kişisel gelişim olanakları sağlamak, işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerileri sağlamak, ulusal kültürü güçlendirmek ve uluslararası iş birliğini teşvik etmektir (MEC, 2017).

Sonuç olarak, Finlandiya eğitim sistemi vizyon ve amaçları, eğitim politikası ve bu doğrultuda hem fiziki yapılanması hem insan kaynaklarının yetiştirilmesi bakımından kendine özgü eğitim felsefesi bulunan bir ülke olarak gözlemlenmiştir. Bununla birlikte insanı merkeze alan ve modüler bir sisteme dayalı oluşturulmuş, çoğunlukla bireylerin kendi kendini değerlendirmelerini hedefleyen ve bu kapsamda örnek alınabilecek çok farklı uygulamaların bulunduğu bir ülke olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: çalışma ziyareti, eğitim, eğitim sistemi, eğitim politikası, gözlem

Kaynaklar

Güngör, G. & Göksu, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.

Malaty, G. (2006). What Are The Reasons Behind The Success of Finland in PISA. *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59-66

Ministry of Education and Culture, (2017). Child and Youth Policy Programme, Finland.

OECD (2004). Principles of Corporate Governance. https://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf

Özerbaş, M. A. & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.

Simola, H. (2005). The Finnish Miracle Of Pisa: Historical And Sociological Remarks On Teaching And Teacher Education. Comparative Education. 41(4), 455–470.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. A. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epilon.

ID 57-Finland Aims to Prepare Students for Life

Ülkü Şule Aslıhak
Ministry of Education, Türkiye
ulkusule@gmail.com
0000-0002-2486-7835

Introduction

Finland is one of the leading countries in the field of education that constantly improves itself with its unique and flexible education program, student-centered learning activities and teacher training practices. Since the 2000s, it has been in the first place in international exams such as PISA and its success in education evaluation programs has been observed. OECD data indicate that the rate of exam stress among Finnish students is much lower than their peers in other countries (OECD, 2004).

In this century, countries can progress as much as they give importance to education (Güngör and Göksu, 2013). In this study, it is aimed to make observations about the physical structure, educational characteristics and human resources of Finland.

Methodology

In this study, which took place as Study Visit in May 2022 as one of the types of projects financed by the European Union. Information was gathered under the title of Finnish education system, and a content analysis was made by examining the notes, photographs and video recordings in detail. Content analysis is a set of methodological tools and techniques that aim to extract meanings from concepts, texts, oral or written materials according to predetermined criteria as an objective, systematic, deductive reading tool that investigates social reality (Tavşancıl & Aslan, 2001). During the Study Visit, the physical, educational and human resources was examined by observation, interviews and with taking pictures and notes. Information about the curriculum, indoor- outdoor learning activities were also discussed.

Results

The Finnish educational philosophy is based on the principles of equality, flexibility, creativity, teachers' professionalism. The purpose of education is ensured that students become individuals with moral values, have knowledge and skills that they will use in their lives (Özerbaş & Safi, 2022). In this study, it is aimed to make observations about the physical structure, educational characteristics and human resources of Finland.

Schools are designed according to the disabled people's needs, by taking the opinions of both the local people, students and teachers. In Finnish culture, the respect shown to the teaching profession and the perceived status of the teaching profession in the society (Simola, 2005). Education in Finland is shaped around national principles according to local needs. There is almost no interest in private schools in Finland as a result of the trust in public schools (Malaty, 2006). The Ministry of Education and Culture is responsible for national regulation of educational activities in Finland. Responsible for both educational and scientific, sporting activities, aims to provide Finnish citizens personal development, provide skills for the labor market, strengthen national culture, promote international cooperation (MEC, 2017).

As a result, the Finnish education system has been observed as a country with its own unique educational philosophy with its vision and education policy. However, it is thought to be a

country that is based on a human-centered and modular system where there are many different practices that can be taken as an example in this context.

Keywords: education, education policy, education system, study visit, observation

References

Güngör, G. & Göksu, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.

Malaty, G. (2006). What Are The Reasons Behind The Success of Finland in PISA. Gazette des Mathématiciens, 108, 59-66

Ministry of Education and Culture, (2017). Child and Youth Policy Programme, Finland.

OECD (2004). Principles of Corporate Governance. https://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf

Özerbaş, M. A. & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.

Simola, H. (2005). The Finnish Miracle Of Pisa: Historical And Sociological Remarks On Teaching And Teacher Education. Comparative Education. 41(4), 455–470.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. A. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epilon.

ID 58-Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri, Öğretim Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Ece Ergürtuna
Ankara Üniversitesi, Türkiye
eergurtuna@gmail.com
0000-0002-3921-8010

Doç. Dr. Mustafa Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılın değişken yapısından en çok etkilenen yapılardan biri eğitim sistemidir (Taşkın ve Aksoy, 2021). Dijital dönüşüm çağında, bilgiyi üretebilen ve bu bilinci öğrencilere aşılayabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçek anlamda dijital öğretmen olabilmek ise kendini sürekli güncellemek ve neyi nasıl anlattığını doğru analiz edebilmekle mümkündür. Bu sebeple, eğitimin baş aktörü konumundaki öğretmenlerin dijital yeterlilikler konusunda bilinçli olmaları, çağdaş öğretim stillerini tercih etmeleri ve öğretme-öğrenme süreçlerini yansıtıcı bir gözle değerlendirmeleri gerekmektedir (Yeşilyurt, 2021).

Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesinde öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlilikler belirtilerek öğretim sürecindeki rolünün altı çizilmiştir (Redecker, 2017). Çağdaş bir eğitimci, kendi öğretim uygulamalarının farkında olmalı ve değişen şartlara uyum sağlayabilmelidir. Neticede öğretme-öğrenme sürecini etkileyen kilit faktörlerden biri öğretim stilidir (Maden, 2012). Bundan hareketle, dijital farkındalığa ulaşmak, uygun öğretim stilini seçebilmek ve yansıtıcı pratikler yoluyla etkili bir öğretme-öğrenme süreci inşa edebilmek gelecek nesilleri yetiştirmede kilit rol oynamaktadır.

Literatürde dijital yeterlilik, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme kavramlarının etkileşimini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan hareketle, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, branş ve hizmet yılı değişkenleri bazında incelemek çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mevcut durumuna ilişkin fikir edinmek, hizmet öncesi eğitim programlarının ilgili kavramlar doğrultusunda güncellenmesine ve mesleki gelişime katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Çorum'da görev yapan 1006 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme ile belirlenerek gönüllü olan 202 kişi çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmada Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Dijital Yeterlilik Ölçeği Başlangıç, Kâşif, Bütünleştirici, Uzman, Lider ve Öncü kategorilerinden oluşmaktadır (Toker vd., 2021). Öğretim Stili Ölçeği Bilgi Aktarıcı, Otoriter, Kişisel, Rehber ve Danışman olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Grasha, 1996). Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (Güney, 2008) ise tek boyutlu olup ölçek puanları arttıkça yansıtma düzeyi artmaktadır.

Veriler *SPSS 26.0* Paket Programı ile analiz edilmiştir. Ölçek puanlarının karşılaştırılmasında *Bağımsız Örneklem T, One Way ANOVA, Post Hoc, LSD, Dunnet C* ve *Duncan* testleri kullanılmıştır. Dijital yeterlilik, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise *Pearson Korelasyon Analizine* başvurulmuştur.

Sonuçlar

Öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri Bütünleştirici sınıfında yoğunlaşmaktadır. Bu sonuç, Baran ve diğerlerinin (2022) çalışmasıyla benzer niteliktedir. Rehber ve Danışman öğretim stilleri orta; Bilgi Aktarıcı, Otoriter ve Kişisel öğretim stilleri yüksek düzeydedir. Yansıtıcı düşünme puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşları ve hizmet yılı arttıkça dijital yeterlilik ve yansıtıcı düşünme düzeyleri azalmakta, Bilgi Aktarıcı ve Otoriter öğretim stili puanları artmaktadır. Buna bağlı olarak, Rehber ve Danışman stil puanları düşmektedir. Bu sonuçlar, Özoğlu ve Kaya (2021) ile Zembat ve diğerlerinin (2019) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ek olarak, dijital yeterlilik, öğrenci merkezli öğretim stilleri ve yansıtma becerisinin en yüksek olduğu branşlar İngilizce ve Fen Bilimleridir.

Dijital yeterlilik, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Dijital yeterlilik düzeyi düştükçe Bilgi Aktarıcı ve Otoriter puanları artmakta, yansıtıcı düşünme puanları düşmektedir. Dilekli (2015) ile Abdar ve Shafaei (2022) de benzer bulgulara ulaşmışlardır. Sonuç olarak, öğretme-öğrenme süreçlerini verimli kılabilmek adına öğretmenlerin dijital yeterlilik, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: dijital çağ, düşünme, öğretim, yansıtıcı öğretmen

Kaynaklar

Abdar, S. & Shafaei, A. (2022). The relationship between EFL teachers' reflective thinking and their teaching style in Iranian EFL context, *Reflective Practice*, 23(2), 1–3.

Baran, B., Yacı, Ş. N., Karagöz, E., Güney, L. Ö. & Akdoğan, F. S. (2022). DigCompEdu Framework in Higher Education: Digital Competency Level of Faculty Members. DILET2022 *The 4th International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies*, 273-279.

Dilekli, Y (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. Pittsburgh, PA: Allianc Publishers.

Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 178–200.

Özoğlu, C. & Kaya, E. (2021). Z Kuşağı Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. European Commission. Y. Punie (Ed.), JRC science for policy report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 622-647.

Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. & Edip, S. (2021). Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.

Yeşilyurt, E. (2021). Yansıtıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Ögelerine Kavramsal Bir Bakış. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 236-256.

Zembat, R., Yılmaz, H. & İlçi-Küsmüş, G. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-186.

ID 58-The Relationship Between Teachers' Digital Competence Levels, Teaching Styles and Reflective Thinking Skills

Ece Ergürtuna
Ankara University, Türkiye
eergurtuna@gmail.com
0000-0002-3921-8010

Assoc. Prof. Mustafa Cem Babadoğan
Ankara University, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Introduction

The education system is one of the structures most affected by the changing structure of the 21st century (Taşkın & Aksoy, 2021). In the age of digital transformation, teachers who can produce knowledge and instill this awareness in students are needed. Being a truly digital teacher is only possible by constantly updating oneself and being able to analyze what and how one teaches. For this reason, teachers, who are the main actors of education, need to be aware of digital competencies, prefer contemporary teaching styles and evaluate teaching-learning processes with a reflective eye (Yeşilyurt, 2021).

In the European Digital Competence Framework, the digital competencies that teachers should have are specified and their role in the teaching process is underlined (Redecker, 2017). A contemporary educator should be aware of their own teaching practices and be able to adapt to changing conditions. After all, one of the key factors affecting the teaching-learning process is teaching style (Maden, 2012). Therefore, achieving digital awareness, choosing the appropriate teaching style and building an effective teaching-learning process through reflective practices play a key role in raising future generations.

There is no study examining the interaction of digital competence, teaching styles and reflective thinking in the literature. Therefore, the problem of this study is to examine the relationship between teachers' digital competencies, teaching styles and reflective thinking levels on the basis of age, gender, branch and years of service variables. Gaining insight into the current situation of teachers will contribute to the updating of pre-service education programs in line with the related concepts and professional development.

Methodology

Quantitative method was used in the study. The population consists of 1006 secondary school teachers in Çorum in the 2022-2023 academic year. The 202 volunteer participants were determined by simple random sampling.

Teacher Personal Information Form, Digital Competence Scale for Educators, Teaching Style Scale and Reflective Thinking Scale were applied. Digital Competence Scale consists of Newcomer, Explorer, Integrator, Expert, Leader and Pioneer categories (Toker et al., 2021). Teaching Style Scale consists of five styles: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator (Grasha, 1996). Reflective Thinking Scale (Güney, 2008) is unidimensional. Reflection level increases as the scale scores increase.

The data were analyzed with *SPSS Software 26.0*. The scores were compared in *Independent Sample T, One Way ANOVA, Post Hoc, LSD, Dunnet C* and *Duncan* tests. *Pearson Correlation Analysis* was used to examine the relationship between digital competence, teaching styles and reflective thinking levels.

Results

Teachers' digital competence levels are high in Integrators. This result is similar to the study of Baran et al. (2022). Facilitator and Delegator teaching styles are at medium; Expert, Formal Authority and Personal Model styles are at high level. Reflective thinking scores were at a high level as well.

As teachers' age and years of service increase, digital competence and reflective thinking levels decrease, and Expert and Formal Authority style scores increase. Correspondingly, the scores of Facilitator and Delegator styles decrease. These results are similar to the results of Özoğlu and Kaya (2021) and Zembat et al (2019). In addition, the branches with the highest digital competence, student-centered teaching styles and reflection skills were found to be English and Science.

There is a positive correlation between digital competence, teaching styles and reflective thinking levels. As digital competence levels decrease, Expert and Formal Authority scores increase, reflective thinking scores decrease. Dilekli (2015) and Abdar and Shafaei (2022) also reached similar findings. As a result, it was revealed that teachers should improve their digital competence, teaching styles and reflective thinking skills in order to make teaching-learning processes efficient.

Keywords: digital age, thinking, teaching, reflective teacher

References

Abdar, S. & Shafaei, A. (2022). The relationship between EFL teachers' reflective thinking and their teaching style in Iranian EFL context, *Reflective Practice*, 23(2), 1–3.

Baran, B., Yacı, Ş. N., Karagöz, E., Güney, L. Ö. & Akdoğan, F. S. (2022). DigCompEdu Framework in Higher Education: Digital Competency Level of Faculty Members. DILET2022 *The 4th International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies*, 273-279.

Dilekli, Y (2015). *An Investigation of Primary School Teachers' Perceptions of Self Efficacy towards Teaching Thinking Skills in Terms of Several Variables*. (Unpublished Doctoral Thesis). Balıkesir University, Balıkesir.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. Pittsburgh, PA: Allianc Publishers.

Güney, K. (2008). *The Effect of Micro-Reflective Teaching Method in Accordance with the Presentation Performance and Reflective Thinking Activities of Student-Teachers.* (Unpublished Doctoral Thesis). Fırat University, Elâzığ.

Maden, S. (2012). Teaching Styles of Turkish Language Teachers. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1, 178–200.

Özoğlu, C. & Kaya, E. (2021). Analysis of the Relationship Between the Lifelong Learning and Digital Literacy of Generation Z Teacher Candidates. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. European Commission. Y. Punie (Ed.), JRC science for policy report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Teachers' Opinions Related to Distance Education. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 52, 622-647.

Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. & Edip, S. (2021). Digital Competency Scale for Educators: Adaptation, Validity and Reliability Study. *Journal of Milli Eğitim*, 50(230), 301-328.

Yeşilyurt, E. (2021). Reflective Thinking: A Conceptual View All Dimensions and Elements. *Journal of Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler*, 6(2), 236-256.

Zembat, R., Yılmaz, H. & İlçi-Küsmüş, G. (2019). Analizing of the Relationship Between Preservice Preschool Teachers' Reflective Thinking Tendency and Attitudes Towards Teaching Profession. *Journal of Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları*, 5(2), 172-186.

ID 59-Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Melih Demir
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
melihdemir5254@gmail.com
0009-0007-4389-6387

Ayşe Elitok Kesici
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
aelitok@adu.edu.tr
0000-0002-9776-6680

Giriş

MEB öğretmenlikte kalitenin artmasına destek olmak için, öğretmenleri araştırma yapmaya teşvik etmek, alanlarında gelişmeye açık ve yenilikleri takip etmelerini sağlamak, meslekî tükenmişliğin önüne geçmek için düzenlemeler yapmıştır. Bunların neticesinde öğretmenliği bir kariyer mesleği haline dönüştürmek hedeflenmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması bu düzenlemelerden biridir. MEB bu uygulamayla öğretmenlerin kendini geliştirmelerinin devamlılığını sağlamayı amaçlamaktadır.

2005 yılında Resmî Gazetede yayımlanan "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" kapsamında öğretmenlik mesleği; başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen olarak üç farklı kariyer basamağı olarak ifade edilmiştir. Bu yönetmelikte kariyer; gerekli yeterliliklerin kazanılması sonucunda, öğretmenlikten uzmanlığa, uzmanlıktan ise başöğretmenliğe ilerlemek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Alanyazında öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin araştırmaların sınırlı olmasından dolayı bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin, kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma türünde, fenomenoloji desenindedir. Fenomenoloji (Olgubilim), Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre farkına vardığımız fakat ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Edmund Husserl'in fenomenolojik indirgeme bilimiyle örtüşen yöntem felsefenin önüne ışık tutmak için somut yaşantılara odaklanmak gerektiğini savunur (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Bu çalışmada fenomenolojinin seçim nedeni; Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına ilişkin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktır.

2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Sakarya il, Söğütlü ilçesinde resmi okullarda görevli 10 öğretmenden (5 Kadın- 5 Erkek) araştırmanın çalışma grubu oluşmaktadır. Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmasının nedeni araştırmacı ve katılımcıların aynı ilçe içerisinde çalışıyor olması, bu sebeple kolay ulaşılabilir olmasıdır.

Görüşleri saptamak amacıyla yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Veriler çözümlenirken “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi dört kademede gerçekleştirilmiştir;

Verileri kodlama, Kodlanmış verilerden temalar oluşturma, Kodlar ve temalara düzen vermek, Bulguları tanımlama ve yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Sonuçlar

Uzman öğretmen ve başöğretmenlik eğitimlerinin yaz tatiline denk gelmesi neticesinde uzaktan yapılması aktif katılımı engellediğinden eğitim verimliliğinin istenilen düzeyde olmayacağı anlaşılmıştır.

Kanunun katkı sunacağını düşünen öğretmenlerimiz tarafından kariyer basamaklarında yükselmek için gösterilecek gayretin mesleki anlamda gelişime katkı sağlayabileceği anlaşılmıştır.

Uygulamanın; üst ast ilişkilerinde ve iç düzenle ilgili sorunlar, öğretmenlerin kendi aralarında olumsuz duygular, tutumlar ve davranışlar oluşmasına, öğretmenler arasında gruplaşmalar veya bölünmeler gibi olumsuz sonuçlara zemin hazırlayacağı öngörülmektedir.

Velilerin öğretmenlere karşı olan bakış açıları, öğretmenin bulunacağı kariyer basamağındaki yerine göre farklılık gösterebileceği kanısına varabiliriz.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği öğretmenler tarafından pek te olumlu karşılanmamış olup öğretmenler tarafından yönetmelikte ve yönetmeliğin uygulanma şeklinde eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Özellikle uzmanlık ve başöğretmenlik kriterlerinin gözden geçirilerek öğretmenlerin görüşlerine daha çok yer verilerek yeniden düzenlenmesi ile yönetmeliğin amacına ulaşabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: baş öğretmen, kanun, uzman öğretmen, yeterlilik, yönetmelik

Kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü

Sönmez, V. ve Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Anı.

ID 59-Teacher's Opinions on Teaching Career Stages

Melih Demir
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
melihdemir5254@gmail.com
0009-0007-4389-6387

Ayşe Elitok Kesici
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
aelitok@adu.edu.tr
0000-0002-9776-6680

Introduction

In order to support the increase in the quality of teaching, the Ministry of Education has made arrangements to encourage teachers to do research, to ensure that they are open to development and follow innovations in their fields, and to prevent job exhausted. As a result of these, it has been aimed to transform teaching into a career profession. Teaching career steps is one of these regulations. With this application, the Ministry of Education aims to ensure the continuity of teachers' self-development.

Within the scope of the “Regulation for Promotion in the Teaching Career Levels” published in the Official Gazette in 2005, the teaching profession; It is expressed as three different career steps as head teacher, chartered teacher and teacher. Career in this regulation; It is defined as progressing from teaching to expertise and from expertise to head teacher as a result of gaining the necessary qualifications (MEB, 2006).

Due to the limited number of studies on teaching career steps in the literature, this research was needed.Purpose of the research is to reveal the opinions of teachers about career steps.

Methodology

This study is in the qualitative research type, phenomenology pattern. According to Yıldırım and Şimşek (2013), Phenomenology focuses on phenomena that we are aware of but do not have detailed information about it. The method, which overlaps with Edmund Husserl's phenomenological reduction science, argues that it is necessary to focus on concreting experiences in order to shed light on philosophy (Sönmez & Alacapınar, 2016).

The reason for choosing phenomenology in this study; To have in-depth knowledge of teachers' views on Teaching Career Steps.

In the 2021-2022 academic year, the study group of the research consists of 10 teachers (5 females - 5 males) working in public schools in Sakarya province, Söğütlü district. In the study, the study group was determined by the easily accessible sampling method. The reason why the easily accessible case sampling was used in the study is that the researcher and the participants work in the same district and therefore it is easily accessible.

A semi-structured “Interview Form” was used to determine the opinions.

While analyzing the data, the "content analysis" technique was used. Analysis of the data was carried out in four stages;

Coding the data, Creating themes from the coded data, Arranging the codes and themes, Identifying and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Results

It has been understood that the efficiency of education will not be at the desired level, since the training of chartered teachers and head teachers coincides with the summer vacation, since remote training prevents active participation.

It has been understood that the efforts to be made by our teachers, who think that the law will contribute, to rise in the career ladder can contribute to professional development.

The application; It is predicted that problems in superior-subordinate relations and internal order will pave the way for negative feelings, attitudes and behaviors among teachers, and negative consequences such as groupings or divisions among teachers.

We can conclude that the perspectives of parents towards teachers may differ depending on the teacher's position in the career ladder.

The Regulation on Teaching Career Steps was not welcomed by the teachers, and it was stated by the teachers that there were deficiencies in the regulation and the way the regulation was implemented. It has been emphasized that the regulation can achieve its purpose, especially by revising the criteria of specialization and head teacher, and reorganizing it by giving more space to the views of teachers.

Keywords: Head Teacher, Law, Chartered Teacher, Qualification, Regulation

References

Ministry of Education (2006). Evaluation of the teaching career ladder (KBYD) guide. MEB General Directorate of Personnel.

Sönmez, V. and Alacapınar F.G. (2016). *Illustrated Scientific Research Methods*. Ankara: ANI Publishing

ID 60-1998-2018 Yılları Arasındaki Biyoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Ali Derya Atik
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
adatik@adu.edu.tr
0000-0002-5841-6004

Giriş

Program değerlendirme için bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerle edilen sağlam ve sistematik verilere ihtiyaç vardır. Program değerlendirme, elde edilen verileri programın etkinliğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve program etkinliği hakkında mantıksal karar verme sürecidir (Erden, 1998; Özcan, 2005). Program değerlendirme, programın yenileşmesi, geliştirilmesi veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilebilir. Program değerlendirme ile programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır (Uşun, 2012). Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin program değerlendirme çalışmalarına dayandırılması genel bir yaklaşımdır (Akbaba, 2004).

Bu çalışmada 1998- 2018 yılları arasında yayınlanan Biyoloji Dersi Öğretim Programları bazı özelliklerine göre karşılaştırılmıştır: Programlar hazırlanırken esas alınan ilkeler, programların kazandırmayı hedeflediği temel beceriler, genel amaçları, üniteleri, önerilen süreleri, kazanımları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri. Çalışmadan elde edilen verilerin yirmi yıl içerisinde Biyoloji Dersi Öğretim Programının geçirdiği değişikliklerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca ileride yürütülecek program geliştirme süreçlerine kaktı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sırasıyla (1) dokümanlara ulaşma ve inceleme (2) kategorilerin belirlenmesi (3) analiz biriminin saptanması (4) analiz (5) sayısallaştırma ve yorumlama (6) raporlaştırma süreçleri izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Biyoloji Dersi Öğretim Programları (1998, 2007, 2013 ve 2018) bu araştırmanın tek veri setini oluşturmaktadır. Öncelikle öğretim programlarının giriş kısmında yer alan açıklamalar incelenmiş, daha sonra programlar belirlenen analiz birimlerine göre incelenmesine geçilmiştir. Öğretim programlarının incelenmesi bir eğitim uzmanı ile bir biyoloji öğretmeni tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarının incelenmesi iki hafta sürmüştür.

Sonuçlar

Aşağıda programların kıyaslanmasına ilişkin özet bilgilere yer verilmiştir.

1998 öğretim programında davranışçılık yaklaşımının etkileri görülmektedir. Üç yıllık bir bütünlük içinde hazırlanan programda liseyi bitiren bir öğrencide bulunması gereken Biyoloji alanı ile ilgili temel bilgi, beceri ve tutumlar esas alınmıştır. Öğrencileri ezberden uzaklaştıracak, bilgilerin günlük hayatta kullanmalarını sağlayacak olmasına özen gösterilmiştir. Her konunun işleyişi ayrıntılı olarak açıklanmış, çeşitli örneklerle ve problemlerle desteklenmiş, film, saydam, deney, gezi, gözlem, projeler önerilmiştir. Programda bireylerin karşılaştıkları problemlere bilimsel çözüm bulma alışkanlığının

kazandırılarak bilim toplumu olmak hedeflenmiştir. Programda toplam ders saati 256 olup toplam 111 kazanım ve toplam 22 ünite bulunmaktadır. Programda içerik çok açık bir şekilde verilmiştir. Ünitelerin içerdiği konular ve alt konular ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Programda öğrenme-öğretme süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca programda her bir konu için ayrı ayrı örnek ders planlarına, ders işlenişlerine (öğrenme-öğretme sürecine) yer verilmiştir. Programda yer alan örnek ders planlarında örnek sınav sorularına, gözlem ve deney raporlarının nasıl hazırlanacağına yer verilmiştir. Programda öğretmenlerin ölçme araçlarından elde edilecek verilere göre öğrencilerin başarısı hakkında değerlendirme yapması istenmektedir.

2007 öğretim programında yapılandırmacılık yaklaşımının etkileri görülmektedir. İlköğretim 4. ve 8. Sınıf öğretim programındaki değişiklikler bu program için önemli bir temel oluşturmaktadır. Programda biyoloji okuryazarı bireyler yetiştirmek esas amaçlanmıştır. Programda sarmallık ilkesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme, diğer derslerin öğretim programları ile bütünlük ve performansa dayalı ölçme değerlendirme esas alınan diğer ilkelerdir. Programda yüksek öğrenime hazırlık, doğal dünyayı ve bilimin doğasını anlama, problemlerin çözümünde bilimsel metot kullanma, sorumluluk taşıyan bilinçli bireyler yetiştirme ve biyolojik zenginliklerin tanınması ve korunması hedeflenmektedir. Dört yıllık programda toplam ders saati 288 veya 432 olabilmektedir (seçmeli ders) ve toplam kazanım 137 veya 175 olabilmektedir. Toplam 12 ünite bulunmaktadır. Her bir ünite için verilen tablolarda kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar ile öğretmenlere programın içeriği hakkında yeterli bilgi sunulmuştur. Açıklamalar bölümünde programın ve ünitelerin sınırları da çizilmiş ve öğretmenlere gerekli uyarılar yapılmıştır. Programda öğrenme-öğretme süreç ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Programda öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla performansa dayalı değerlendirme hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Programda, öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları düşünülerek, performans görevleri, değerlendirme (puanlama) araçları ve bu araçların nasıl ve hangi amaçlarla kullanılabileceği ayrıntılı olarak örneklerle açıklanmıştır.

2013 öğretim programında bilim ve bilimsel bilginin önemi açıklanmış ve programın genel amaçları belirlenirken bilimsel okuryazar bireyler yetiştirme vurgusu yapılmıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenmeye istekli, bilinçli tüketici olan bireyler yetiştirmek esas alınmıştır. 9. ve 10. Sınıflarda konular öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik temel biyoloji konularından seçilirken daha üst sınıflarda temel kavramlar üzerine derinleşme esas alınmıştır. Programın kazandırmayı hedeflediği temel beceriler, bilimsel bilginin doğasını anlama ve bilime yönelik tutum ve değerler ile 21. Yüzyıl becerileridir. Programda biyoloji okuryazarı, hayat boyu öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Dört yıllık programda toplam ders saati 432 olup toplam 109 kazanım bulunmaktadır. Toplam 13 ünite bulunmaktadır. Programda kazanımların altında maddeler halinde açıklamalara yer verildiği, fakat bu açıklamalardan bazılarının içeriğe yönelik bazılarının ise öğrenme-öğretme sürecine yönelik olduğu görülmektedir. Programda öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olması gerektiği sadece açıklanmış ancak öğretmenlere rehberlik edebilecek örnek ders planlarına veya öğretmen kılavuz kitaplarına yer verilmemiştir. Programın ölçme değerlendirme yaklaşımı ve nasıl olması gerektiği açıklanmış ancak örnek uygulamalara yer verilmemiştir.

2018 öğretim programında bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim vurgulanmış, birey ve toplumun değişen ihtiyaçları öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler esas alınmıştır. Sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara yer verilirken program bütünsel bir şekilde ele alınmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde liseyi bitiren öğrencilerin aktif ve üretken vatandaşlar olarak temel düzeyde beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler sağlamak amaçlanmıştır. Programda kök değerler (dostluk, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır,

sevgi, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik) ve yetkinlikler (anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) vurgusu yapılmıştır. Dört yıllık programda toplam ders saati 432 olup toplam 91 kazanım ve toplam 12 ünite bulunmaktadır. Program içeriği ve öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme ögeleri ile ilgili verilen bilgiler ve programın kurgusu 2013 programı ile benzerdir.

Anahtar Sözcükler: biyoloji dersi, değerlendirme, öğretim programı

Kaynaklar

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PagemA Yayıncılık.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB. Tebliğler Dergisi. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1998). Cilt: 61, Sayı: 2485, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10. Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 126-149.

Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ID 60-Comparison of Biology Curricula Between 1998-2018

Ali Derya Atik
Adın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Turkey
adatik@adu.edu.tr
0000-0002-5841-6004

Introduction

Scientific research methodologies and approaches provide solid and methodical demands for curriculum evaluation. Curriculum evaluation is the process of analysing and interpreting data received from observing curricular activities to make a transitional judgement regarding their efficacy (Erden, 1998; Demirel, 2005). Curriculum review may be carried out to aid in renewal, development, or retention. The continuity of the curriculum is attempted to be secured by curriculum review (Uşun, 2012). The overall strategy is to base educational system modifications on curriculum evaluation studies (Akbaba, 2004).

In this study, Biology curricula published between 1998 and 2018 were compared based on the following characteristics: the principles used to prepare the curricula, the basic skills that the curricula aim to gain; their general objectives; units; recommended durations; acquisitions; contents; learning-teaching processes; and measurement-evaluation items. The study's results will give an insight into the changes in Biology curricula over the last two decades. It is also anticipated that it will contribute to future curriculum development procedures.

Methodology

One of the qualitative research methodologies used in this study was document analysis. The following methods were followed in the study: (1) obtaining and analysing documents, (2) defining the categories, (3) determining the analysis unit, (4) analysing, (5) digitising and interpreting, and (6) reporting (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Biology curricula (1998, 2055, 2013, and 2018) are the only data sets used in this study. First, the aims, perspective, values, competencies, measurement and evaluation approach of the curriculum, individual development, special objectives of the curricula, and points to be considered in the curriculum's implementation were examined, and then curricula were examined according to the determined analysis units. An education expert and a biology instructor both examined curricula at the same time. The curricula examination took two weeks.

Results

The information comparison is summarised here.

The effects of the behaviourism approach can be seen in the 1998 curriculum. The curriculum, which was developed over a three-years, was focused on the core biological knowledge, abilities, and attitudes that a high school student should have. Instead of memorising information, students were encouraged to use it in their daily lives. Each subject is presented in full, with examples and questions; films, slides, experiments, visits, observations, and projects are offered. The curriculum aspires to create a scientific society by establishing the habit of seeking scientific solutions to personal issues. There are 256 total course hours in the curriculum, including 111 learning goals and 22 units. The curriculum's content is clearly stated. The subjects and subtopics covered in the modules are discussed in depth. The curriculum goes into detail on the learning-teaching process. The curriculum also includes sample lesson plans and lesson procedures (learning and teaching methodologies) for each

topic. The sample lesson plans in the curriculum contain sample exam questions and directions on how to produce observation and experiment reports. Teachers are asked throughout the curriculum to evaluate the progress of their pupils based on data received via measuring instruments.

The constructivist approach's effects may be observed in the 2007 curriculum. Changes in the primary school curriculum for the fourth and eighth grades form an important foundation for this curriculum. The curriculum's major aim is to develop biologically literate individuals. Other concepts include spirality in the curriculum, taking into consideration students' characteristics, consistency with other courses' curricula, and performance-based assessment and evaluation. The curriculum aims to prepare students for higher education, to comprehend the natural world and the nature of science, to solve issues using scientific techniques, to raise responsible, conscious persons, and to recognise and safeguard biological treasures. In the four-year curriculum, the total course hours can be 288 or 432 (elective courses), and the total attainment can be 137 or 175. There are 12 units in total. In the tables given for each unit, sufficient information about the content of the curriculum was presented to the teachers, including achievements, examples of activities, and explanations. In the explanations section, the boundaries of the curriculum and the units were drawn, and necessary warnings were given to the teachers. The learning-teaching process is explained in detail in the curriculum. To inform teachers, detailed information about performance-based evaluation is included in the curriculum.

The importance of science and scientific information was explained in the 2013 curriculum, and the focus was placed on raising scientifically literate persons. Furthermore, it is built on producing persons who are eager to learn and who are mindful consumers. The themes in the ninth and tenth grades are chosen from the core biology topics to satisfy the expectations and needs of the students, while the basic principles are developed in the upper years. The curriculum seeks to develop fundamental skills such as an awareness of the nature of scientific knowledge, attitudes and values towards science, and 21st-century skills. The curriculum aims to raise individuals who are biologically literate and willing to learn throughout their lives. In the four-year curriculum, the total course hours are 432, and there are 109 achievements in total. There are 13 units in total. It is seen that there are explanations for items under the acquisitions, but some of these explanations are related to the content and some of them are related to the learning-teaching process. In the curriculum, only the learning-teaching process should be explained, but sample lesson plans or teacher guidebooks that can guide teachers are not included. The measurement and evaluation approach of the curriculum and how it should be implemented are explained, but sample applications are not included.

The 2018 curriculum focused on the rapid developments in science and technology, and the shifting needs of people and their communities were based on innovations and improvements in learning and teaching theories and methodologies. While a spiral method includes repeating gains and explanations, the curriculum is handled holistically. It is the goal of Turkish Qualifications to equip persons who have completed high school and learned fundamental abilities and knowledge as engaged and productive citizens, ready for a vocation, higher education, and life in line with their interests and talents. Root values (friendship, justice, honesty, self-control, patience, love, respect, patriotism, and helpfulness) and competencies (mother tongue communication, foreign language communication, mathematical competency and basic competencies in science and technology, digital competency, learning to learn, social and civic competences, initiative and entrepreneurship, cultural awareness, and expression) are emphasised and constitute the perspective of the curriculum. In the four-year curriculum, the total course hours are 432, and there are 91 achievements in total. There are 12 units in total. The information given about the curriculum content and learning-teaching processes,

assessment and evaluation elements, and the setup of the curriculum are similar to the 2013 curriculum.

Keywords: biology course, evaluation, curriculum

References

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

MEB. Tebliğler Dergisi. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1998). Cilt: 61, Sayı: 2485, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10. Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ID 62-Türkiye Program Değerlendirme Standartları Çerçevesinde Bir Meta Değerlendirme Çalışması

Fatma Sarıkayış
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
fatmasarikayis@gmail.com
0000-0003-1450-7120

Şaban Berk
Marmara Üniversitesi, Türkiye
saban.berk@marmara.edu.tr
0000-0002-6821-5249

Giriş

Program değerlendirme çalışmalarının amaçlarından biri de uygulanan programın dolayısıyla da eğitimin niteliğini artırmaktır. Değerlendirme süreçlerinin niteliğini artırmak için tamamlanmış değerlendirmenin yeniden değerlendirilmesi, ya da başka bir ifadeyle meta değerlendirmeler yoluyla saptanabilir. Meta değerlendirme kavramını Scriven (1981) değerlendirmenin değerlendirmesi olarak tanımlamış ve değerlendirici için mesleki bir yükümlülük olduğunu belirtmiştir (s.95). Meta değerlendirme çalışmaları, belirli sınırlar çerçevesinde betimleyici bilgiler sunan bir süreçtir.

Stufflebeam (2001) tarafından yapılan tanıma dayanarak, operasyonel olarak meta-değerlendirme, bir değerlendirmenin kullanışlılığı, uygulanabilirliği, uygunluğu ve doğruluğu ile ilgili betimsel bilgi ve değerlendirici bilgi toplama, bunları kullanarak değerlendirmeyi yönlendirme ve/veya değerlendirme raporunun güçlü ve zayıf yönlerini bildirme sürecidir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011)'e göre meta değerlendirmeler birçok farklı amaç için, farklı zamanlarda yapılabilir. Biçimlendirici ve özetleyici meta-değerlendirmeler genellikle içsel olarak gerçekleştirilebilse de, harici meta-değerlendirmeler daha geniş çevrelerde geçerli kabul edilen tarafsız bir görüş sunmaktadır (French, 2016). Bu özellikle harici değerlendirmelerin, birincil değerlendirmeyle ilişkisi olmaması veya potansiyel önyargıları en aza indirmek için meta-değerlendirme kontrol listesi gibi yöntemler ve araçlar kullanması durumunda geçerli olacağı ifade edilebilir.

Stufflebeam (1974), meta değerlendirme metodolojisinin geliştirilmesi sürecinde, uygun bir kriter setine sahip olmanın önemini vurgulamıştır. Meta değerlendirme çalışmaları için program *değerlendirme standartları* kriter olarak ele alınmaktadır. 1994 yılında The Joint Committee tarafından belirlenen *Program Değerlendirme Standartları* "değerlendirme sorularını belirleyip değerlendiricilere ve değerlendirme kullanıcılarına değerlendirme kalitesinin takibi için rehberlik etmektedir" (Yarbrough, Shulha, Hopson ve Caruthers, 2011). Program değerlendirme standartları, bir programın değerlendirme sürecindeki yönlendirmesini sağlayan rehberlik edici ölçütlerdir.

Meta değerlendirmelerin faydası nedir sorusu için, Stufflebeam (1974), değerlendirmede birçok şeyin yanlış gidebileceğini ve "yanlılık, teknik hata, idari zorluklar ve yanlış kullanım gibi sorunları kontrol etmek için değerlendirmelerin kontrol edilmesinin gerekliliği"ni savunmuştur (s. 1). Meta-değerlendirme, bu tür problemleri tespit etmek ve düzeltmek için gereklidir. Bir değerlendirmenin getirebileceği etkiler göz önüne alındığında, yapılan

değerlendirmedeki sağlam sonuçları desteklemek veya hatalı bulguları saptayıp düzeltmek için bir meta değerlendirme yapılması son derece önemlidir.

Bu çalışmanın amacı Kandemir (2016) tarafından yürütülen, bir program değerlendirme çalışmasının meta değerlendirmesini yaparak, hem meta değerlendirmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgi sağlamak hem de değerlendirme çalışmasının program değerlendirme standartlarını ne ölçüde karşıladığını saptamaktır. Meta değerlendirme çalışması ile Kandemir (2016) tarafından gerçekleştirilen değerlendirme çalışmasının Türkiye program değerlendirme standartları temele alınarak değerlendirmenin güçlü-zayıf yönlerini belirlemek, değerlendirmenin kalitesini ortaya çıkarmak ve bir sonraki değerlendirme çalışmalarına rehberlik edecek olan standartlar (fayda, yürütülebilirlik, uygunluk ve doğruluk) temelinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma nicel verilerin kullanıldığı tarama modeli ile tasarlanmış olup, çalışmanın evrenini 2020-2023 yılları arasında Marmara Üniversitesi EBE Eğitim Programları ve Öğretim Alanı programında verilen "Program Değerlendirme" dersini alan 35 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemini ise araştırmaya gönüllü katılan 17 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın verileri meta değerlendiriciler tarafından doldurulan ve meta değerlendirme aracı olarak kullanılan meta değerlendirme kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan kontrol listesini, Yüksel (2010) tarafından Ortak Komite Program Değerlendirme Standartları'ndan (The Joint Commitee's Program Evaluation Standarts) uyarlanarak Türkiye Program Değerlendirme Standartları adı altında oluşturulmuştur. 94 madde halindeki kontrol listesi madde halinde yazılarak, "EVET" veya "HAYIR" olarak meta değerlendiriciler tarafından işaretlenerek veriler elde edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi için Stufflebeam (2001) tarafından geliştirilen "Program Evaluatıons Metaevaluatıon Checklist" esas alınarak Yüksel (2010) tarafından Türkiye standartlarına uyarlanan Program Değerlendirme (Meta-Değerlendirme) derecelendirme ölçeği kullanılarak veriler analize tabi tutulmuştur. Katılımcılardan toplanan verileri puanlamak için kontrol listesinde yer alan puanlama tablolarından yararlanılmıştır. Her bir değerlendirmenin, standart kategorilerini karşılamadaki gücünü yüzde olarak belirlemek için aşağıdaki şekilde hesaplanmıştır; Mükemmel: %93-100, Çok İyi: %68-92.99, İyi: %50-67.99, Orta: %25-49.99, Zayıf :%0-24.99.

Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar şöyledir: Kandemir'in (2016) değerlendirme çalışması yararlılık standardını karşılama derecesi "Çok İyi (% 86,8)", yürütülebilirlik standardını "İyi (%50,0)", uygunluk standardını "İyi (%51,5)", doğruluk standardının ise "Çok İyi (%92,6)" düzeyde karşılamaktadır.

Yararlık standardının "çok iyi" olarak nitelendirilmesinin altında yatan sebep değerlendirme çalışmasının bir tez çalışması olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bu standart içinde yer alan alt standartların (Verilerin Kapsamı ve Seçimi/Yararlığı, Raporun Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı vb.) tez çalışmalarında daha detaylı şekilde verilmesi ve açıklanması bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Alt standart olan "Raporun Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı" standardı çok iyi derecesini karşılamasına rağmen bu standartta yer alan maddelerden elde edilen sonuca göre bazı değerlendiriciler raporda teknik dilin kullanıldığını, paydaşların anlayabileceği düzeyde yazılmadığını, raporda yer alan sözcükleri tanımlamak için sözlük hazırlanmadığını, paydaşların konumlarının dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Değerlendiriciler arasında ayrışma olduğu söylenebilir. Standardın bu şekilde değerlendirilmiş

olması, tez çalışmasında bu standarda ilişkin içeriğin yer almamasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ülker, Kerimoğlu ve Berk (2023)'in çalışması, bu çalışmayla örtüşürken, İnan ve Berk (2022) de değerlendirmenin "mükemmel" derecesini karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat diğer çalışmalardan olan Gibbs (2012) ve Engholm (2016) ise yararlık standardını iyi düzeyde karşıladığı sonucunu elde etmişlerdir. Değerlendiricilerin uzmanlığı ve bakış açıları, değerlendirme için kullanılan özel kriterler ve hatta yazılı içeriğin kalitesi ve iletişimi gibi etkenler farklı yorumlara yol açabilir. Ayrıca, değerlendirilen projenin doğası, standartlardaki değişiklikler, değerlendirme kriterlerinin netliği ve hatta değerlendiricilerin bireysel önyargıları ve tercihleri de bu farklı sonuçlara neden olabilir.

Yürütülebilirlik standardı "iyi" derecesini karşılarken, alt standart olan "maliyet ve zarar çözümlemesi" için değerlendiricilerin çoğu zayıf olarak derecelendirme yapmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalar süresince bu konu genellikle göz ardı edilmektedir. Bu konunun göz ardı edilme sebepleri arasında şunlar sayılabilir; sınırlı kaynaklar, zaman kısıtlamaları, veri eksikliği, değerlendirme sürecindeki öncelikler. Bu nedenlerden dolayı çalışmanın maliyet ve zarar çözümlemesi yapılmamış olabilir. Gibbs (2012) farklı olarak çalışmasında, yürütülebilirlik standardının "zayıf" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnan ve Berk (2022) çok iyi düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çünkü değerlendirilen çalışmanın proje kapsamında yapılan bir doktora tez çalışması olması göz önüne alınması gereken bir duurmdur. Ülker, Kerimoğlu ve Berk (2023) ise değerlendirmenin standardı "orta" düzeyde karşıladığı sonucunu elde etmişlerdir. Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün (2005) ise yürütülebilirlik kapsamındaki standartları dikkate aldıklarında, maliyet etkinliği ve pratik prosedürler standartlarının 8 çalışma için yeterli olduğu sonucuna varmışlardır. Maliyet ve zarar analizini yapmak için kullanılan yöntemler, mevcut verilerin kalitesi ve analiz sonuçlarının yorumu da çalışmalar arasında değişebilir, bu da farklı sonuçlara yol açabilir. Ayrıca, zaman içinde ekonomik koşullardaki değişiklikler, proje hedefleri veya paydaş beklentileri de sonuçları etkileyebilir.

Çalışma *uygunluk standarını* "iyi" derecesini karşılarken, değerlendiricilerden bazılarının uygunluk standardı içinde yer alan 'Resmi Sözleşme' alt standardı için mükemmel ve çok iyi cevaplarını vermesi bu çalışma için uygun olduğu söylenemez. Çünkü değerlendirme çalışmasında herhangi bir resmi sözleşme olmamasına rağmen değerlendirmecilerin bu şekilde karar vermesi bu ifadeyi yanlış anladıkları şeklinde yorumlanabilir. Burada anladıkları sözleşme Milli eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alınan izin belgesi, katılımcı onam formu veya kullanılan veri toplama araçlarında açıkça yazılan ön bilgiler olarak anlaşılmış olabilir. Çalışmadan farklı olarak İnan ve Berk (2022) değerlendirme çalışmasının uygunluk standardını karşılama düzeyinin "Çok İyi" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değerlendirilen çalışmada farklı kurum desteğinin olması bu sonucun elde edilmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Ülker, Kerimoğlu ve Berk (2023) ise karşılama düzeyinin "Orta" olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gibbs (2012)' in çalışmasından elde ettiği sonuç, çalışma ile örtüşürken, French (2016) farklı bir sonuç elde etmiş ve uygunluk standardını "mükemmel" olarak karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçlar elde edilmesinin temel nedeni, "uygunluk" standardının karmaşıklığı ve özgüllüğüdür. Kurumsal farklılıklar, değerlendirme amaçları, kaynakların kısıtlılığı, paydaş beklentileri, veri erişimi zorlukları gibi etkenler, uygunluk kriterlerinin değişik seviyelerde karşılanmasına yol açabilir. Ayrıca, yasal ve etik gereklilikler, değerlendirme ekibinin uzmanlığı ve dışsal faktörler de sonuçları etkileyebilir. Bu karmaşıklık, farklı çalışmalar arasında uygunluk standartlarının farklılık göstermesinin temel nedenidir.

Doğruluk standardının "çok iyi" derecesini karşılaması sonucu, French (2016), İnan ve Berk (2022), Ülker, Kerimoğlu ve Berk (2023) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Gibbs (2012) ve Almueed (2016) çalışmalarında bu çalışmanın tam tersi bir sonuca ulaşmış ve doğruluk standardını zayıf olarak karşıladığı sonucunu elde etmiştir. Bu standart, bulguların ve

sonuçların doğruluğunu artırmak için nasıl hareket edileceğini ele almaktadır. Katılımcıların bu sonuca ulaşma sebebi olarak çalışmanın tutarsızlık içermemesi, veri toplama, analiz, geçerlik ve güvenirlik gibi faktörleri teknik olarak yeterli olacak şekilde içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Doğruluk standartları, bir değerlendirmenin, değerlendirilen programın değer veya başarı belirleyen özellikleri hakkında teknik olarak yeterli bilgi ortaya çıkaracak ve iletecek şekilde olmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Çalışmalarda ulaşılan farklı sonuçların sebepleri birkaç faktöre bağlı olabilir. Bu faktörler arasında araştırma metodolojilerinin farklılıkları, değerlendirmenin belirli odak ve bağlamı, standartları değerlendirirken kullanılan kriterler ve hatta değerlendirmeye dâhil olan uzmanların uzmanlık alanlarındaki potansiyel farklılıklar yer alabilir. Ayrıca, verilerin kalitesi ve mevcudiyeti ile birlikte değerlendirme kriterlerinin yorumlanması gibi etkenler de sonuçlardaki farklılığa katkıda bulunabilir. Her bir değerlendirme çalışmasının benzersiz olduğunu ve bu faktörlerin kombinasyonunun her bir standardı değerlendirirken farklı sonuçlara yol açabileceğini göz önünde bulundurmak önemlidir. Meta değerlendirme, değerlendirmelerin kalitesini iyileştirmek için kullanışlı bir araç olarak ifade edilebilir. Meta değerlendirme çalışmalarının, değerlendirmelerin değer ve niteliğini sağlamlaştırdığı söylenebilir. Standartlar, değerlendirme çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini belirleyen ölçütlerdir. Meta değerlendirme ise, bu standartlar doğrultusunda yapılan değerlendirmeleri gerçekleştiren bir süreçtir. Bir anlamda, standartlar değerlendirme sürecinin temelini oluştururken, meta değerlendirme süreci bu standartları kullanarak bir değerlendirme çalışmasının niteliklerini incelemeyi amaçlar.

Anahtar Sözcükler: meta değerlendirme, program değerlendirme, program değerlendirme standartları.

Kaynaklar

Almueed, S., M. (2016). A Metaevaluatıon Of School Counselıng Program Evaluatıons. (Unpublished dıssertatıon dissertation). Western Michigan University.

Engholm, K., R., (2016). A Meta-Evaluatıon Of The Success Case Method Applıed To A Leadershıp Development Program (Unpublished doctoral dissertation). The State Unıversıty Of New Jersey.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* (4. Edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

French, S. (2016). *A Metaevaluatıon Of The Commıssıon On Fıre Accredıtatıon Internatıonal Accredıtatıon Process* (Unpublished doctoral dıssertatıon). Western Michigan University.

Gibbs, M. (2012). MiBLSi Program Evaluatıon Of Partıcıpatory Elementary Schools From 2003-2009. (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Michigan.

İnan, N. ve Berk, Ş. (2022). *Meta Değerlendirme Nedir? Nasıl Yapılır? Uygulamalı Bir Meta Değerlendirme Örneği.* 3. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Geçmişten Geleceğe Eğitim, Tam Metin Bildiri Kitabı, 610-628.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus.* London: SAGE.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation, 22,* 71-79. doi: 10.1177/109821400102200107.

Stufflebeam, D. L. (1974). *Meta-evaluation. Kalamazoo*, MI: Western Michigan University Evaluation Center. Occasional Paper Series #3.

Ülker, M., Ö., Kerimoğlu, E. & Berk, Ş. (2023). How To Conduct A Metaevaluatıon: Metaevaluatıon. Practıce. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 57–78 doi: 10.3138/cjpe.71619

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P., & Anagün, S. (2005). *The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey.* Edited by: Maxine Cooper, 498.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ID 62-A Meta-Evaluation Study within the Framework of Turkey Program Evaluation Standards

Fatma Sarıkayış
Ministry of Education, Turkey
fatmasarikayis@gmail.com
0000-0003-1450-7120

Şaban Berk
Marmara University, Turkey
saban.berk@marmara.edu.tr
0000-0002-6821-5249

Introduction

One of the objectives of program evaluation studies is to enhance the quality of education by extension the quality of the implemented program. To enhance the quality of evaluation processes, the re-evaluation of completed assessments, or in other words, through meta-evaluations, can be identified. Scriven (1981) defined the concept of meta-evaluation as the evaluation of evaluation and emphasized its professional obligation for the evaluator (p.95). Meta-evaluation studies entail a process that provides descriptive information within specific boundaries.

Based on the definition by Stufflebeam (2001), operationally, meta-evaluation involves collecting descriptive information about the utility, applicability, appropriateness, and accuracy of an evaluation, gathering evaluator knowledge, guiding the evaluation process using this information, and/or reporting the strengths and weaknesses of the evaluation. According to Fitzpatrick, Sanders, and Worthen (2011), meta-evaluations can be conducted for various purposes and at different times. While formative and summative meta-evaluations are generally conducted internally, external meta-evaluations provide an impartial perspective accepted in broader contexts (French, 2016). This is particularly relevant for external evaluations, which may not have a direct relationship with the primary evaluation or could minimize potential biases by employing methods and tools such as meta-evaluation control checklists.

Stufflebeam (1974), during the development process of meta-evaluation methodology, emphasized the significance of having an appropriate set of criteria. Program evaluation standards are regarded as criteria for meta-evaluation studies. The Program Evaluation Standards established by The Joint Committee in 1994 "identify evaluation questions and guide evaluators and evaluation users in monitoring the quality of evaluations" (Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011). Program evaluation standards are guiding criteria that direct the evaluation process of a program.

In response to the question of the benefits of meta-evaluations, Stufflebeam (1974) argued that many things can go wrong in evaluations and highlighted the necessity to "control evaluations for problems such as bias, technical error, administrative difficulties, and misuse" (p. 1). Meta-evaluation is essential for identifying and rectifying such issues. Considering the potential impacts of an evaluation, conducting a meta-evaluation is highly important to either support robust findings from the conducted evaluation or identify and correct erroneous conclusions.

The aim of this study is to conduct a meta-evaluation of a program evaluation study conducted by Kandemir (2016), in order to provide insights into both the process of meta-evaluation and

the extent to which the evaluation study adhered to program evaluation standards. Through the meta-evaluation study, the strong and weak aspects of the evaluation were identified based on the Turkish program evaluation standards, highlighting the evaluation's quality and laying out guidelines for future evaluation efforts. This work was carried out based on the standards of utility, feasibility, propriety, and accuracy, aiming to uncover the evaluation's strengths and weaknesses, reveal its quality, and guide subsequent evaluation endeavors.

Methodology

The study was designed using a quantitative research approach with a survey model, and the population of the study consists of 35 graduate students who took the "Program Evaluation" course within the Department of Curriculum and Instruction program at Marmara University between the years 2020-2023. The sample of the study is comprised of 17 students who voluntarily participated in the research.

The data of the study was collected through a meta-evaluation tool, which was filled out by the meta-evaluators and utilized as a meta-evaluation checklist. The checklist used in the study was developed by adapting the Joint Committee Program Evaluation Standards, originally formulated by Yüksel (2010), and was renamed as the "Turkish Program Evaluation Standards." The checklist, consisting of 94 items, was presented item by item, and meta-evaluators indicated their responses as "YES" or "NO" to obtain the data.

The analysis of the obtained data was conducted using the "Program Evaluations Metaevaluation Checklist," developed by Stufflebeam (2001) and adapted to Turkish standards by Yüksel (2010), through the use of the Program Evaluation (Meta-Evaluation) rating scale. The scoring tables included in the checklist were utilized to score the collected data from participants. The strength of each evaluation in meeting the standard categories was calculated as a percentage using the following ranges: Excellent: 93-100%, Very Good: 68-92.99%, Good: 50-67.99%, Fair: 25-49.99%, Poor: 0-24.99%.

Results

The obtained results are as follows: Kandemir's (2016) evaluation study meets the utility standard to a "Very Good (86.8%)", the feasibility standard to a "Good(50.0%)", the propriety standard to a "Good (51.5%)", and the accuracy standard to a "Very Good (92.6%)".

The reason behind categorizing the *utility standard* as "very good" could be attributed to the fact that the evaluation study was conducted as a thesis. This is because the sub-standards within this standard (such as Data Scope and Selection/Usefulness, Scope and Understandability of the Report etc.) are likely provided and explained in more detail in thesis studies, which might have contributed to this result. Despite achieving a "very good" rating in the sub-standard of "Scope and Understandability of the Report," based on the conclusions drawn from the items in this standard, some evaluators noted that technical language was used in the report, it wasn't written in a way understandable to stakeholders, no glossary was provided to define the terms used in the report, and stakeholders' positions were not taken into consideration. There seems to be a divergence among evaluators' viewpoints. This kind of evaluation of the standard could be attributed to the absence of content related to this standard in the thesis study. The work by Ülker, Kerimoğlu, and Berk (2023) aligns with this study, while İnan and Berk (2022) reached the conclusion that the evaluation met the "excellent" rating. However, other works like Gibbs (2012) and Engholm (2016) found that the utility standard was met at a "good" level. Factors such as evaluators' expertise and perspectives, specific criteria employed for evaluation, as well as the quality and communication of the written content, can lead to different interpretations. Moreover, the nature of the evaluated

project, changes in the standards, the clarity of evaluation criteria, and even evaluators' individual biases and preferences can contribute to these divergent outcomes.

While the *feasibility standard* was rated as "good," most evaluators assigned a weak rating for the sub-standard of "cost and benefit analysis." This topic is generally overlooked in studies conducted in Turkey. The reasons behind this oversight include limited resources, time constraints, data gaps, and prioritization within the evaluation process. Due to these reasons, the cost and benefit analysis might not have been conducted in the study. In contrast, Gibbs (2012) found in their study that the feasibility standard was at a "poor" level. İnan and Berk (2022), on the other hand, concluded that it was at a "very good" level. This difference can be attributed to the fact that the evaluated study was a doctoral thesis conducted within the scope of a project. However, Ülker, Kerimoğlu, and Berk (2023) obtained the result that the standard was met at a "fair" level. Meanwhile, Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen, and Anagün (2005) concluded that the standards within the scope of feasibility, particularly cost-effectiveness and practical procedures, were sufficient for their study. The methods used for cost and benefit analysis, the quality of available data, and the interpretation of analysis results can vary among studies, leading to different outcomes. Additionally, changes in economic conditions over time, project objectives, or stakeholder expectations can also influence the results.

While the *propriety standard* was rated as "good," the fact that some evaluators provided "excellent" and "very good" responses for the sub-standard of 'Official Agreement' within the propriety standard cannot be considered appropriate for this study. This is because, even though there was no official agreement in the evaluation study, evaluators making such judgments might have misunderstood this aspect. In this context, they might have interpreted "agreement" as the permission document obtained from the Ministry of National Education (MEB), participant consent forms, or preliminary information clearly written in the data collection tools. In contrast to this study, İnan and Berk (2022) concluded that the propriety standard of their evaluation study was at a "very good" level. The presence of different institutional support in the evaluated study could be a significant factor in obtaining this result. Meanwhile, Ülker, Kerimoğlu, and Berk (2023) concluded that the level of adherence was "fair." Gibbs (2012) obtained results that align with this study, while French (2016) reached a different conclusion, indicating that the propriety standard was met at an "excellent" level. The main reason for these divergent outcomes is the complexity and specificity of the "propriety" standard. Institutional differences, evaluation purposes, resource limitations, stakeholder expectations, and challenges related to data access can lead to different levels of compliance with propriety criteria. Moreover, legal and ethical requirements, the expertise of the evaluation team, and external factors can also influence the results. This complexity underlies the variation in propriety standards observed across different studies.

With the result of meeting the *accuracy standard* at a "very good" level, this study aligns with the findings of French (2016), İnan and Berk (2022), and Ülker, Kerimoğlu, and Berk (2023) studies. On the contrary, Gibbs (2012) and Almueed (2016) reached the opposite conclusion, stating that this study met the accuracy standard at a weak level. This standard addresses how to enhance the accuracy of findings and conclusions. Participants may have reached this conclusion due to the study's consistency, inclusion of factors such as data collection, analysis, validity, and reliability in a technically adequate manner. Accuracy standards aim to ensure that an evaluation provides technically sufficient information that will reveal and convey the value or success-determining features of the evaluated program.

The different outcomes reached in the studies could be attributed to several factors. Among these factors are differences in research methodologies, the specific focus and context of the evaluation, the criteria used when assessing standards, and even potential variations in the

expertise of evaluators involved. Additionally, factors such as the quality and availability of data, as well as the interpretation of evaluation criteria, can contribute to differences in results. It's important to recognize that each evaluation study is unique, and the combination of these factors can lead to varying outcomes when evaluating each standard. Meta-evaluation can be seen as a valuable tool to enhance the quality of evaluations. Meta-evaluation studies can solidify the value and quality of evaluations. Standards provide criteria for how evaluation studies should be assessed, while meta-evaluation is the process of conducting evaluations in line with these standards. In a sense, standards lay the foundation of the evaluation process, while the process of meta-evaluation aims to examine the qualities of an evaluation study using these standards.

Keywords: meta-evaluation, program evaluation, program evaluation standards.

References

Almueed, S., M. (2016). A Metaevaluatıon Of School Counselıng Program Evaluatıons. (Unpublished dıssertatıon dissertation). Western Michigan University.

Engholm, K., R., (2016). A Meta-Evaluatıon Of The Success Case Method Applıed To A Leadershıp Development Program (Unpublished doctoral dissertation). The State Unıversıty Of New Jersey.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* (4. Edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

French, S. (2016). *A Metaevaluatıon Of The Commıssıon On Fıre Accredıtatıon Internatıonal Accredıtatıon Process* (Unpublished doctoral dıssertatıon). Western Michigan University.

Gibbs, M. (2012). MiBLSi Program Evaluatıon Of Partıcıpatory Elementary Schools From 2003-2009. (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Michigan.

İnan, N. ve Berk, Ş. (2022). *Meta Değerlendirme Nedir? Nasıl Yapılır? Uygulamalı Bir Meta Değerlendirme Örneği.* 3. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Geçmişten Geleceğe Eğitim, Tam Metin Bildiri Kitabı, 610-628.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus.* London: SAGE.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation, 22,* 71-79. doi: 10.1177/109821400102200107.

Stufflebeam, D. L. (1974). *Meta-evaluation. Kalamazoo,* MI: Western Michigan University Evaluation Center. Occasional Paper Series #3.

Ülker, M., Ö., Kerimoğlu, E. & Berk, Ş. (2023). How To Conduct A Metaevaluatıon:Metaevaluatıon. Practıce. *Canadian Journal of Program Evaluation,* 57–78 doi: 10.3138/cjpe.71619

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P., & Anagün, S. (2005). *The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey.* Edited by: Maxine Cooper, 498.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ID 63-Öğretmen Adaylarının Tasarım Odaklı Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma

Kevser Özaydınlık
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
baykara@mu.edu.tr
0000-0001-6747-3644

Giriş

Tasarım Odaklı Düşünme (TOD) terimi, gerçek dünyadaki sorunları çözmek ve insan merkezli 'açık' problem çözme sürecini ifade etmek için giderek daha fazla kullanılmaktadır. Yaratıcı ve yenilikçi bir metodoloji olarak tasarım odaklı düşünme, tasarımcı olmayanların karmaşık sorunları çözmesi için tasarlanmış bir süreçtir (Chon ve Sim, 2019; Melles, Howard ve Thompson-Whiteside, 2012).

Yansıtma, deneyimi yeniden organize ederek ve yapılandırarak deneyime anlam kazandırır ve sonraki deneyimlerin gerçekleştirilmesine ön ayak olur. Yansıtma öğrenenin sonuçtan ziyade sürece odaklanmasını gerektirir. Birey yansıtıcı düşünürken, aktif olarak katılarak kendi öğrenmelerini kontrol ederler ve farkındalıklarını yüksektirler. Neyi bilmeye ihtiyaçları olduğu konusunda değerlendirme yaparlar. Öğrenmenin gerçekleşmiş olması ve bireyin öğrendiğini davranışa dönüştürebilmesi yansıtıcı düşünmenin gerekliliğidir. Özetle yansıtıcı düşünme (YD), deneyimler üzerinde dikkatli ve kasıtlı bir şekilde sorgulama yapma ve bunları eleştirel bir şekilde değerlendirmedir. (Dewey, 1933; Eğmir, 2019; Shermis, 1992).

TOD ve YD becerilerinin, dijital teknolojinin de büyük bir güç haline geldiği eğitim dünyasında, her birey için, özellikle de eğitim programlarının hedeflerine ulaşmada en önemli sac ayaklarından biri olan öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin başında geldiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmayı zorunlu kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının TOD becerilerini ve YD eğilimlerini, bununla birlikte tasarım odaklı düşünme eğitiminin, farklı düzeyde YD eğilimleri olan öğretmen adaylarının TOD becerilerine ve YD eğilimlerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının TOD eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının YD eğilimleri hangi düzeydedir?
3. TOD eğitimi, öğretmen adaylarının YD eğilimlerini anlamlı bir şekilde değiştirmekte midir?
4. TOD eğitimi, öğretmen adaylarının TOD eğilimlerini anlamlı bir şekilde değiştirmekte midir?
5. TOD eğitimi, farklı düzeyde TD eğilimlerine sahip öğretmen adaylarının TOD eğilimlerini anlamlı bir şekilde değiştirmekte midir?

Yöntem

Araştırma çalışma grubunu 2022-20223 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. Sınıfta öğrenim gören 44 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel yöntem; kontrol grupsuz öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına çevrimiçi ortamlarda, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında, "öğretimin planlanması" konusu

bağlamında dört hafta (çevrimiçi 20 saat ders içi + çevrimiçi 8 saat ders dışı gruplarla görüşme) süren TOD eğitimi verilmiş, çalışma sonunda bir öğretim tasarımı geliştirmeleri beklenmiştir. Araştırma verisi Sürmelioğlu ve Erdem (2021) tarafından geliştirilen "Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği", Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından uyarlanan "Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmış ve TOD eğitimden önce ve sonra öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bireyin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puan, grup medyanının üzerinde ise yansıtıcı düşünme becerisi ortalamanın üzerindedir (Başol ve Evin Gencel, 2013). Buna göre araştırmada 22 öğretmen adayının yansıtıcı düşünme eğilimleri ortalamanın altında, 21 öğretmen adayı ise ortalamanın üstündedir. Grubun genel ortalaması 29.73 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin "yansıtma" ve "kritik yansıtma" alt boyutları incelendiğinde; "yansıtma" faktöründe grup medyanı 16, "kritik yansıtma" faktöründe ise 13.50'dir. Buna göre, "yansıtma" faktöründe, 13 öğretmen adayı grup ortalamasının altında, 19 öğretmen adayı ise grup ortalamasının üstündedir. "Kritik yansıtma" faktöründe ise öğretmen adaylarının 21'i grup ortalamasının altında, 22'si ise üstündedir.

Çalışmanın veri analizi devam etmektedir. Öte yandan, TOD eğitiminin öğretmen adaylarının hem TOD hem de YD eğilimlerine olumlu etkisi olması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: çevrimiçi tasarım odaklı düşünme eğitimi, düşünme becerileri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, problem çözme

Kaynaklar

Başol, G., ve Evin-Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(2), 929-946.

Chon, H., & Sim, J. (2019). From design thinking to design knowing: An educational perspective. Art, Design & Communication in Higher Education, 18(2), 187-200.

Dewey, J. (1933). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Heath and Company.

Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin Türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 194-212.

Melles, G., Howard, Z., & Thompson-Whiteside, S. (2012). Teaching design thinking: Expanding horizons in design education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 162-166.

Shermis, S. S. (1992). "Critical thinking: Helping students learn reflectively." Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341954.pdf (Erişim Tarihi:23.01.2023)

Sürmelioğlu, Y., ve Erdem, M. (2021). Öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 18(39), 223-254

ID 63-A Study on Design Thinking and Reflective Thinking Tendencies of Teacher Candidates

Kevser Özaydınlık
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
baykara@mu.edu.tr
0000-0001-6747-3644

Introduction

The term design thinking (TOD) is increasingly used to solve real-world problems and refers to the human-centered 'open' problem-solving process. As a creative and innovative methodology, design thinking is a process designed for non-designers to solve complex problems(Chon & Sim, 2019; Melles, Howard &Thompson-Whiteside, 2012). Reflecting gives meaning to the experience by reorganizing and structuring it, which leads to the realization of subsequent experiences. Reflection requires the learner to focus on the process rather than the outcome. While the individual is thinking reflectively, they actively participate in controlling their own learning and increasing their awareness. They evaluate what they need to know. The fact that learning has taken place and the individual can transform what he has learned into behavior is a necessity of reflective thinking. In summary, reflective thinking is the careful and deliberate questioning of experiences and the critical evaluation of them. (Dewey, 1933; Eğmir, 2019; Shermis, 1992). It is an undeniable fact that TOD and YD skills are at the forefront of the qualifications that should be possessed by teachers, who are one of the most important pillars of each individual, especially in achieving the goals of education programs in the world of education, where digital technology has also become a great power. This situation necessitates working towards the development of teacher training programs in this direction. The aim of this research is to determine the TOD skills and LT tendencies of pre-service teachers, as well as the effect of design thinking training on TOD skills and LT tendencies of pre-service teachers with different levels of LT dispositions. For this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. What is the TOD tendency of teacher candidates?
2. At what level are the pre-service teachers' LT tendencies?
3. Does TOD training significantly change pre-service teachers' FL tendencies?
4. Does TOD education significantly change the TOD tendencies of teacher candidates?
5. Does TOD training significantly change the TOD tendencies of teacher candidates with different levels of TD tendencies?

Methodology

The research study group consists of 44 teacher candidates studying in the 2nd grade at Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Classroom Teaching Department, in the spring semester of the 2022–20223 academic year. Experimental method in research; A pretest-posttest design without a control group was used. Pre-service teachers were given a four-week TOD training (20 hours online plus 8 hours of online interviews with extracurricular groups) in the context of "planning of teaching" within the scope of the Teaching Principles and Methods course, and they were expected to develop an instructional design at the end of the study. Research data were collected through the "Design Thinking Scale," developed by Sürmelioğlu and Erdem (2021), the "Reflective Thinking Level

Determination Scale," adapted by Başol and Evin Gencel (2013), and the "Personal Information Form," developed by the researcher, and then applied to teacher candidates.

Results / Expected Results

If the individual's total score on the Reflective Thinking Skills Scale is above the group median, then the reflective thinking skill is above the average (Başol & Evin Gencel, 2013). Accordingly, the reflective thinking tendencies of 22 pre-service teachers in the study are below average, while 21 pre-service teachers are above average. The general average of the group was determined to be 29.73. When the "reflection" and "critical reflection" sub-dimensions of the scale were examined, the group median was 16 in the "reflection" factor and 13.50 in the "critical reflection" factor. Accordingly, in the "reflection" factor, 13 pre-service teachers are below the group average and 19 pre-service teachers are above the group average. In the "critical reflection" factor, 21 of the teacher candidates are below the group average and 22 of them are above it. The data analysis of the study continues. On the other hand, TOD education is expected to have a positive effect on both TOD and YD tendencies in teacher candidates.

Keywords: Online design thinking training, pre-service teacher training, thinking skills, problem solving

References

Başol, G., & Evin-Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(2), 929-946.

Chon, H., & Sim, J. (2019). From design thinking to design knowing: An educational perspective. Art, Design & Communication in Higher Education, 18(2), 187-200.

Dewey, J. (1933). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Heath and Company.

Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin Türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 194-212.

Melles, G., Howard, Z., & Thompson-Whiteside, S. (2012). Teaching design thinking: Expanding horizons in design education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 162-166.

Shermis, S. S. (1992). "Critical thinking: Helping students learn reflectively." Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341954.pdf (Erişim Tarihi:23.01.2023)

Sürmelioğlu, Y., & Erdem, M. (2021). Öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 18(39), 223-254.

ID 64-Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi

Leyla Akın
Sakarya Üniversitesi, Türkiye
akinleyla87@gmail.com

Kerim Karabacak
İstanbul Üniversitesi, Türkiye
kerimk@iuc.edu.tr
0000-0001-9043-9647

Giriş

Eğitim ve öğretimde kullanılan öğrenme araçları zenginleşmekte ancak okuma odaklı olma özelliğini korumaktadır (Bloom, 2016; Pickett, 2005). Okullarda amaç, çocuklara sadece okuma becerilerini kazandırmak değil çocukların okumayı alışkanlığa dönüştürmelerini sağlamaktır (Şahin, 2019). Ortaokul, okuma alışkanlığının kazandırılmasında kritik bir dönemdir (Bircan & Tekin, 1989).

Araştırmalar, Türkiye'de okumanın bir alışkanlığa dönüşmediğini göstermektedir (Deniz, 2015; Kaynar, 2007). Okuma becerilerini ölçmeye yönelik yapılan uluslararası sınavların (PIRLS, PISA) sonuçları da araştırmaları desteklemektedir (Akkuş, 2014; MEB, 2019). Birey, bilişsel düzeyde okuma için gerekli zemine sahip olsa da okumaya zaman ayırmayabilir. Çünkü okuma, motivasyon gerektiren bir eylemdir (Wigfield vd., 2004).

Yöntem

Amaç, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde okuyan 20.444 ortaokul öğrencisi arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 632 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, Wigfield & Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Durmuş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ile elde edilmiş; SPSS 26 programıyla betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ile standart sapma ve parametrik testlerden İlişkisiz Örneklemler T-Testi ile One-Way ANOVA testleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Öğrenciler, okuma motivasyonuna sahiptir. Yapılan çalışmalar, araştırmayı desteklemektedir (Çekici & Çocuk, 2022; Ürün Karahan, 2015). Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonları düşmektedir. Yapılan çalışmaların benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir (Gottfried vd., 2001; Kurnaz & Yıldız, 2015). Öğrencilerin okuma motivasyonu ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşmamaktadır. Baker ve Wigfield'in (1999) Amerika'da yaptıkları araştırmanın sonucu çalışmayı desteklemektedir. Okumaya ayrılan süre ile okuma motivasyonu arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yapılan çalışmalar, araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Şahin, 2019; Wigfield & Guthrie, 1997).

Anahtar Sözcükler: Alışkanlık, duyuşsal beceri, öğrenme

Kaynaklar

Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS VE PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi). Erişim adresi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/. (399463)

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, *34*(4), 452–477.

Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(1), 393-410.

Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Çekici, Y. E. & Çocuk, H. E. (2022). Z Kuşağının Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6(2)*, 45-57.

Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3*(2), 46-64.

Durmuş, D. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 16-40.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic ıntrinsic motivation childhood late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 3-13

Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri (*Yüksek lisans tezi). Erişim adresi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp. (241824)

Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, *19*(3), 53-70.

MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu, Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi-10.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pickett, L. (2005). Potential for play in a primary literacy curriculum, *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*, 267-274.

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

Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi (*Doktora tezi). Erişim https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp. (389161)

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420– 432

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Childrens motivation fo reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299–310.

ID-64 Investigation of Secondary School Students' Reading Motivation

Leyla Akın
Sakarya University, Türkiye
akinleyla87@gmail.com

Kerim Karabacak
İstanbul University, Türkiye
kerimk@iuc.edu.tr
0000-0001-9043-9647

Introduction

Learning tools used in education and training are getting richer, but they remain reading-oriented (Bloom, 2016; Pickett, 2005). The aim in schools is not only to provide children with reading skills, but also to enable children to turn reading into a habit (Şahin, 2019). Secondary school is a critical period for acquiring reading habits (Bircan & Tekin, 1989).

Studies show that reading has not turned into a habit in Turkey (Deniz, 2015; Kaynar, 2007). The results of international exams (PIRLS, PISA) to measure reading skills also support research (Akkuş, 2014; MEB, 2019). Although the individual has the necessary ground for reading at the cognitive level, he may not spare time for reading. Because reading is an action that requires motivation (Wigfield et al., 2004).

Methodology

The aim is to examine the reading motivation of secondary school students in terms of various variables. Scanning model was used in the research. 632 students selected by simple random sampling method among 20,444 secondary school students studying in Sancaktepe district of Istanbul constitute the sample of the research. The data were obtained with the "Reading Motivation Scale" developed by Wigfield & Guthrie (1997) and adapted into Turkish by Durmuş (2014); It was analyzed using the SPSS 26 program using descriptive statistical methods, arithmetic mean and standard deviation, and parametric tests using the Unrelated Samples T-Test and One-Way ANOVA tests.

Results / Expected Outcomes

Students are motivated to read. Studies support the research (Çekici & Child, 2022; Product Karahan, 2015). As the grade level rises, students' motivation to read decreases. It is seen that the studies have reached similar results (Gottfried et al., 2001; Kurnaz & Yıldız, 2015). Students' reading motivation does not differ according to their family's monthly income. The results of the research conducted by Baker and Wigfield (1999) in America support the study. There is a linear relationship between the time devoted to reading and reading motivation. Studies support the result of the research (Şahin, 2019; Wigfield & Guthrie, 1997).

Keywords: Affective skill, habit, learning

References

Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS VE PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi). Erişim adresi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/. (399463)

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477.

Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(1), 393-410.

Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Çekici, Y. E. & Çocuk, H. E. (2022). Z Kuşağının Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6(2),* 45-57.

Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3*(2), 46-64.

Durmuş, D. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 16-40.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic ıntrinsic motivation childhood late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 3-13

Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri (*Yüksek lisans tezi). Erişim adresi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp. (241824)

Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, *19*(3), 53-70.

MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu, Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi-10.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pickett, L. (2005). Potential for play in a primary literacy curriculum, *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*, 267-274.

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

Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi (*Doktora tezi). Erişim https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp. (389161)

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420– 432

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Childrens motivation fo reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299–310.

ID 65-Okul Öncesi Özel Eğitim Programı Kazanımlarına Uygun Müzik Etkinlikleri Planlama

Ferda Öztürk Kömleksiz
Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC
ferdaoztr@yahoo.com
0000-0001-8373-9481

Gül Kahveci
Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC
gkahveci@eul.edu.tr
0000-0002-1300-7397

Giriş

Müzik, tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli okul öncesi çocukların da beyin gelişimi üzerinde birçok olumlu etkiye sahiptir. Örneğin, müzik dinleme veya müzik etkinlikleri, çocuğun dil gelişimine yardımcı olabilir ve onların zihinsel ve duygusal dünyalarını genişletmek için önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca müzik dinleme veya etkinliğe katılma, çocuğun dikkatini odaklamaya yardımcı olabilir ve onların koordinasyon ve beden kontrolünü geliştirebilir. Müzik ayrıca çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilmektedir. Örneğin, müzik etkinlikleri bir grup içinde çalışmayı öğrenmelerine ve çocukların bir arada eğlenmeyi başarabilmelerine yardımcı olur. Müzik ayrıca çocuğun duygularını ifade etmesine destek vererek onların empati kurma yeteneklerini geliştirebilmektedir. Ek olarak okul öncesinde müzik etkinliklerinin zenginleştirilmiş şekilde uygulandığı öğrenme ortamlarında eğitim alan okul öncesi dönem çocukları, gelecek eğitim yıllarına avantajlı bir temelle başlama olanağını elde etmiş olurlar. Müzik ile desteklenen eğitim ile ilişkili giderek artan sayıdaki araştırmada, okuma ve matematik gibi standart testlerde öğrencinin bilişsel performansının geliştiği belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin hem davranış hem de müzik alanını içeren çeşitli uyarlamalar ve düzenlemelere büyük gereksinimleri bulunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı"ndaki gelişim alanları ve kazanımları göz önüne alarak bunlara uygun özgün şarkılar ve müzik eğitim etkinliklerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma doküman analizine dayalı nitel bir araştırma niteliğini taşımaktadır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) hazırlanan öğretim programı incelendiğinde programın 7 gelişim alanı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu gelişim alanları; "bilişsel gelişim alanı", "alıcı dil gelişim alanı", "ifade edici dil gelişim alanı", "kaba motor gelişim alanı", "ince motor gelişim alanı", "sosyal-duygusal gelişim alanı", "uyumsal beceriler gelişim alanları" olarak belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların ilkokula başlama yaşı göz önüne alınarak 37-78 aylık çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan program, her bir gelişim alanını kendi içerisinde alt gelişim alanları ile ilişkilendirmektedir (MEB, 2018).

Bu çalışmada, öncelikle söz konusu program ve programda yer alan gelişim alanları ve kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlardan müzik eğitimi etkinliklerinde kullanılabilecek olan olası kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra kazanımlara uygun olarak giriş gelişme sonuç

bölümlerinden oluşan müzik etkinlikleri hazırlanmıştır. Her etkinliğe uygun özgün çocuk şarkıları yazılmış ve bestelenmiştir.

Sonuçlar

Bu çalışmada, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) programı kazanımlarıyla müzik etkinliklerinin bağlantısını kurmak ve bu bağlantıdan yola çıkarak öğretmenlerin özgün müzik etkinlikleri hazırlayabilmelerini desteklemek amaçlanmıştır.

Okul öncesi özel eğitim programı kazanımlarına uygun müzik etkinlikleri planlarken olası etkinlikler şu şekilde oluşturulmuştur. Bilişsel gelişim alanından 26 kazanım doğrultusunda 17 etkinlik ve 19 şarkı oluşturulmuştur. Alıcı dil gelişim alanından 3 kazanım çerçevesinde 2 etkinlik ve 2 şarkı oluşturulmuştur. Kaba motor gelişim alanından 4 kazanım bağlamında 2 etkinlik ve 2 şarkı oluşturulmuştur. Sosyal-duygusal gelişim alanından 6 kazanım çerçevesinde 6 etkinlik ve 6 şarkı oluşturulmuştur. Uyumsal beceriler gelişim alanından ise 3 kazanım 2 etkinlik ve 2 şarkı oluşturulmuştur.

Öğretmenler programda yer alan gelişim alanları ve kazanımlara uygun olarak müzik etkinliklerini tasarlayıp kolaylıkla kullanabilirler.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, okul öncesi eğitim, müzik eğitimi, müzik etkinlikleri, kazanım

Kaynaklar

MEB (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf

ID 65-Planning Music Activities in Accordance with the Pre-School Special Education Program Achievements

Ferda Öztürk Kömleksiz
European University of Lefke, KKTC
ferdaoztr@yahoo.com
0000-0001-8373-9481

Gül Kahveci
European University of Lefke, KKTC
gkahveci@eul.edu.tr
0000-0002-1300-7397

Introduction

Music has many positive effects on the brain development of pre-school children with special needs, just as it does in typically developing children. For example, listening to music or participating in music activities can aid a child's language development and play a crucial role in expanding their cognitive and emotional worlds. Additionally, engaging in music can help focus a child's attention and enhance their coordination and body control. Music can also aid in improving children's social skills. For instance, music activities facilitate teamwork and help children have fun together. Music supports children in expressing their emotions, thus improving their empathy skills. Children in pre-school who experience enriched music activities stand to benefit in their future education. Research increasingly shows that education augmented with music can enhance cognitive performance in standard tests like reading and math. Students with special needs often require diverse adaptations and arrangements in both behavior and music areas.

Methodology

The main purpose of this study is to present original songs and music education activities in line with the developmental areas and learning outcomes specified in the "Pre-School Special Education Teaching Program of the Ministry of National Education of the Republic of Turkey". This study is qualitative in nature and based on document analysis. When the teaching program, prepared by the Ministry of National Education for Individuals with Special Educational Needs (37-78 months), is examined, it's related to 7 developmental areas. These areas include "cognitive development area", "receptive language development area", "expressive language development area", "gross motor development area", "fine motor development area", "social-emotional development area", and "adaptive skills development area". Considering the age children start primary school, this program for children aged 37-78 months takes into account their developmental features, relating each developmental area to sub-areas (MEB, 2018).
In this study, the aforementioned program and its developmental areas and learning outcomes were first examined. Possible learning outcomes that could be used in music education activities were identified. Subsequently, music activities were prepared in line with these learning outcomes. Original songs suitable for each activity were written and composed.

Results / Expected Outcomes

In this study, an effort was made to establish a link between the musical activities and the learning outcomes of the program prepared by the Ministry of National Education for Individuals with Special Educational Needs (37-78 months). The aim is to support teachers in preparing original music activities based on this link.
When planning music activities in line with the pre-school special education program learning outcomes, possible activities were created as follows: 17 activities and 19 songs were formulated based on 26 cognitive developmental learning outcomes. 2 activities and 2 songs were developed in the context of 3 learning outcomes in the receptive language development area. 2 activities and 2 songs were established considering 4 gross motor development learning outcomes. 6 activities and 6 songs were structured based on 6 social-emotional development learning outcomes. 2 activities and 2 songs were designed in relation to 3 adaptive skills development learning outcomes.

Teachers can easily design and utilize music activities in line with the developmental areas and learning outcomes specified in the program.

References

MEB (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf

ID 66-Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Konusunun UbD ile Tasarımının Etkililiğinin İncelenmesi

Yasemin Çim
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
yasemin.cim@std.yildiz.edu.tr

Sertel Altun
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
sertelaltun@gmail.com
0000-0002-1951-5181

Giriş

Fen Bilimleri dersi öğretim programında öğrencinin, bilgiyi kendi yapılandıran ve bu sırada derse etkin katılım gösteren, öğrendiği bilgiyi aktarabilen ve yeni bilgileriyle eski bilgileri arasında bağ kurabilen, sorgulayan ve üreten bir rolde; öğretmeninse öğrencinin bu öğrenme yolculuğunda kolaylaştırıcı ve yol gösterici bir rehber rolünde olması beklenmektedir(MEB Talim Terbiye Kurulu, 2018). Ulusal (LGS) ve Uluslararası (TIMMS, PISA) ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yer alan sorular incelendiğinde bu öğretmen-öğrenci rolleriyle ilgili beklentiler burada da karşımıza çıkmaktadır.

"Anlamak için içerik bilgisine sahip olmak gerekir, ancak içeriği bilmek, anlamak ve içselleştirmek için yeterli değildir. Bu noktada, Anlamaya Dayalı Tasarım'ı (Understanding by Design-UbD) geliştiren McTighe ve Wiggins (1999) bilmek ile anlamak arasında net bir ayrım yapmaktadır"(Altun&Yurtseven, 2021, s. 1-2) ifadeleriyle araştırmacıların oluşturduğu Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD); öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemine dikkat çeken, öğreneni ve bireysel farklılıkları merkeze alan bir öğretim tasarımı modelidir. Bu çalışma Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusunun UbD ile tasarlanarak öğrenci başarısı ve öğrenci-öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmada karma model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen ile nicel veri, deney grubu ön test-son test puanlarına göre alt-üst grupta yer alan öğrencilerle ve uygulayıcı öğretmenle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerle nitel veri toplanmıştır. İhtiyaç analizi sonrası 8 saatlik UbD temelli öğretim tasarımı uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. İşlem öncesi deney ve kontrol gruplarına başarı testi uygulanarak ön test puanları hesaplanmıştır. Deney grubuna hazırlanan UbD öğretim tasarımı 8 ders saati boyunca uygulayıcı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise 8 ders saati boyunca aynı konu MEB'in öğretim programı çerçevesinde aynı uygulayıcı öğretmen tarafından işlenmiştir. İşlem sonrası her iki gruba da son test olarak başarı testi uygulanmıştır.

Deney grubunda 24, kontrol grubunda 19 6. Sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma sorularına cevap bulmak için nicel verilerde normal dağılım şartına bakıldıktan sonra bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi ile veriler analiz edilmiştir. Nitel veriler ise deney grubunda yer alan alt ve üst gruptan üçer öğrenciyle ve öğretmenle bireysel görüşmeler yapılarak toplanmış, içerik analiziyle tema ve kodlar elde edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Kontrol ve deney grubunun son test toplam puanları arasında, ayrıca deney grubunun ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu iki bulgu önceki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre belirlenen üç alt ve üç üst grup öğrenciyle yapılan görüşme bulgularında aynı temalarda benzer kodlar oluştuğu gibi farklılık gösteren kodlar da yer almıştır. Öğrencilerin ders işleme sürecine yönelik görüşlerinde ortak olarak grup çalışması kodunun, ders işleme sürecine yönelik duygularında ise eğlence kodunun ortak olduğu gözlenmektedir. Diğer bir tema olan öğrencilerin bu süreçte kendilerini güçlü buldukları yönlerine ait temada öğrenileni aktarabilme kodunun her iki grupta da ortak yer aldığı, zayıf buldukları yönlerine ait temada ise farklı kodlar ortaya çıktığı gözlenmiştir. Arkadaşlarında keşfettikleri yönler ile ilgili üst grup öğrencileri lider özelliğini dile getirirken alt grup arkadaşları ile ilgili yeni keşfettikleri bir yönün olmadığını dile getirmişlerdir.

Uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşmede öğrencilerden hızlı geribildirimler alındığı, işbirliğine dayalı etkinlikler ile akran öğretimi gerçekleştiği, derse aktif katılım sağlandığı, öğrencilerin empati kurabildiği ve liderlik becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Başarı, Öğrenci-Öğretmen Görüşü, Öğretim Tasarımı

Kaynaklar

Altun, S. & Yücel Toy, B. (2021). Tasarımcı Öğretmenler Tasarlıyor. Ankara: Pegem Akademi.

M.E.B., (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara.

ID 66-The Effectiveness of UbD-Designed Control and Regulatory Systems Topic in Science Education

Yasemin Çim
Yildiz Technical University, Türkiye
yasemin.cim@std.yildiz.edu.tr

Sertel Altun
Yildiz Technical University, Türkiye
sertelaltun@gmail.com
0000-0002-1951-5181

Introduction

In the Science Education curriculum, students are envisioned to actively construct, transfer, and interconnect knowledge, while engaging in inquiry and generation of new insights. Simultaneously, teachers are to facilitate and guide this learning journey (Ministry of National Education Curriculum and Instruction Board, 2018). This role dynamic also extends to national (LGS) and international (TIMSS, PISA) assessments, as evident from their respective questionnaires.

"Having content knowledge is essential for understanding, but possessing the content is insufficient for comprehending and internalizing. At this juncture, the Understanding by Design (UbD) framework developed by McTighe and Wiggins (1999) delineates a clear distinction between knowing and understanding" (Altun & Yurtseven, 2021, pp. 1-2). The UbD framework, formulated by researchers, emphasizes the importance of the learning-teaching process, assessment components, and individual differences in designing instructional programs. This study was conducted to investigate student achievement and student-teacher perceptions by employing the UbD framework in designing the topic of "Control and Regulatory Systems in Science Education."

Methodology

The study was employed a mixed methods research design. Quantitative data were collected through a pretest-posttest control group design, focusing on the pretest-posttest scores of the experimental group students who were categorized into lower and upper subgroups. In addition, qualitative data were gathered through individual interviews conducted with these students and the implementing teacher. Following a needs analysis, an 8-hour Understanding by Design (UbD) instructional design was developed based on expert opinions.

The experimental group consisted of 24 students, while the control group consisted of 19 6th-grade students. For data analysis, independent samples t-test and paired samples t-test were conducted on the quantitative data after confirming normal distribution assumptions. Qualitative data were collected through individual interviews with three students from both the upper and lower subgroups of the experimental group and the teacher, and thematic analysis was employed to derive themes and codes.

Results / Expected Results

Significant differences were found between the total post-test scores of the control and experimental groups, as well as between the pre-test and post-test total scores within the experimental group. These findings are consistent with previous research. The interview findings from upper and lower subgroup students in the experimental group, based on their post-test scores, revealed similar codes within common themes, along with codes that differed. In terms of students' perspectives on the instructional process, the code for group work was observed to be common, while the code for enjoyment was common in relation to their feelings about the process. Additionally, the code for transferring learned knowledge was found to be common in both groups in the theme regarding their perceived strengths during the process, whereas distinct codes emerged in the theme concerning their perceived weaknesses. Upper subgroup students mentioned leadership qualities in their peers discovered during the process, while lower subgroup students expressed the absence of any new discoveries in their peers.

In the interview with the teacher, findings indicated rapid feedback from students, collaborative activities fostering peer teaching, active classroom engagement, the development of empathy, and the enhancement of leadership skills.

Keywords: Achievement, Instructional Design, Student-Teacher Perspective

References

Altun, S. & Yücel Toy, B. (2021). Designer Teachers Designing. Ankara: Pegem Academy.

Ministry of National Education (M.E.B.). (2018). Curriculum for Science Education Course by the Board of Curriculum and Instruction. Ankara.

ID 67-Öğretmenlik Mesleği ve Atama Sisteminin Eleştirel Pedagoji Bağlamında Değerlendirilmesi

Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@adu.edu.tr
0000-0001-7980-0892

Anıl Kadir Eranıl
Milli Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE
eranilanilkadir@gmail.com
0000-0001-7804-735X

Giriş

Eleştirel pedagojinin, ezilen sınıfların haklarını kazanmalarını sağlamaları ve onlara insanca yaşam sunabilmek için ideal bir eğitim sistemini geliştirmek ve uygulamak gibi bir çaba halinde olduğu ifade edilebilir. Aliakbari ve Faraji'ye (2011) göre, eleştirel teorinin düşünürleri, bu amaçların ancak ezilen insanları özgürleştirerek, güçlendirerek ve yaşam koşullarını dönüştürmelerini sağlayarak bu döngüyü kırabileceklerine inanırlar.

Ezilen sınıfların bilinçli bir sınıf olması ve insanca yaşama haklarına kavuşması da eğitim ile gerçekleştirilebilir ancak otoritenin mevcut gücünü koruması ve geliştirebilmesi için tarihsel süreçlerden bu yana eğitim, önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Balcı ve Kocabaş'a (2020) göre, eğitim üzerine eleştiriler, eleştirel pedagoji ile başlamamakla birlikte ilk çağlardan günümüze eğitim her zaman tartışılagelmiştir ancak eleştirel pedagoji bütün bu eleştirel bakış açılarının sistemli bir hal alması durumu olarak görülmektedir. Darder'e (2007) göre, eleştirel pedagoji, yirminci yüzyılda ortaya çıkan bir düşünce okuludur ve farklı radikal eğitim görüşlerini bir araya getirmek için önemli bir girişimi temsil eder. Herhangi bir eleştirel pedagoji biçiminin evrensel olarak uygulanması için bir tarif olmamasına rağmen, felsefi ilkeleri eleştirel bir teori geleneğine dayanmaktadır. Eleştirel pedagoji de bu anlamda, eğitimin her yönünü bilimsel açıdan eleştirel yapıyla değerlendiren bir alan olarak açıklanabilir. Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre, eğitim sorunlarını tartışan bir eğitim yorumu olarak eleştirel pedagoji düşünülebilir.

Türk eğitim sistemin (TES) de bu bağlamda eleştirel pedagoji açısından incelenmesi sistemin daha eşitlikçi ve adil bir şekilde geliştirilmesine hizmet etme noktasında önemlidir. Kesik ve Bayram'ın (2015) araştırma sonucuna göre, mevcut eğitim sistemin ve okullar eleştirel pedagojinin öngördüğü çoğulcu, eleştirel, özgürleştirici, demokratik, adil, dönüştürücü rollerinden uzaktır. Bu araştırma kapsamında da, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenlik mesleği ve atama süreçleri eleştirel pedagoji bağlamında ele alınmıştır. Bu araştırmanın problemi 'Türk eğitim sistemindeki öğretmenlik mesleği ve atama süreçleri eleştirel pedagoji bağlamında akademisyen görüşlerine göre nasıl bir görünüme sahiptir?' sorusuna yanıt aramaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Bir olaya, mekâna, konuya, zamana veya diğer fiziksel sınırlamalara odaklanan bir yaklaşım olarak durum çalışması tanımlanmaktadır (Creswell, 2012). Araştırmaya 11 akademisyen katılmıştır. Beşi kadın, altısı erkektir. Lisans alanları öğretmenlik, mütercim tercümanlık, İngiliz dili ve edebiyatı, işletme ve psikoloji olarak değişmektedir. Doktora alanları çoğunlukla eğitim yönetimidir. Katılımcıların birinin unvanı profesör, dördü doçent, ikisi doktor öğretim üyesi ve üçü de doktordur. Katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik ve yöneticilik tecrübeleri de vardır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Geliştirilen form iki ölçme değerlendirme uzmanı, iki eleştirel pedagoji alanında çalışmalar yapmış akademisyen ve eğitim politikası alanında çalışma yapan bir akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu revize edilmiştir. Katılımcıların ön bilgilerini içeren yedi soru ve araştırmanın amacına yönelik sekiz soru ile görüşme formu uygulamaya hazırlanmıştır. Veriler yukarıda yer alan katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda yaklaşık üç haftalık süreç içerisinde toplanmıştır. Öncelikle araştırmanın konusu, içeriği ve sorular hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Daha sonra yanıtlaması için form katılımcıya gönderilmiştir. Katılımcılar çevrimiçi form üzerine görüş ve düşüncülerini yazmışlardır. Toplanan veriler daha sonra analize hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri Excel, Word Office programları ve MAXQDA yazılım programı ile analiz edilmiştir. Verilerin hazırlanma aşamasında Office programlarından faydalanılmıştır. Daha sonra bu veriler yazılım programına aktarılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce birden fazla kez araştırmacı tarafından okunmuştur ve analiz birimin kelime olmasına karar verilmiştir. Önce kodlar daha sonra temalar keşfedilmiştir. Toplamda 96 kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda altı tema ve bu temalara bağlı 30 kod ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar

Eleştirel pedagoji bağlamında akademisyen görüşleri doğrultusunda öğretmenlik mesleği ve atama süreçlerinin nasıl bir görünüme sahip olduğuna dair altı tema keşfedilmiştir. Bunlar ‘atama süreçleri (f=23), zaman içinde değişimi (f=21), kültür ve küreselleşmede rolü (f=18), toplumsal yapı ile ilişkisi (f=14), sınıfsal yapısı (f=12 ve statüko ile ilişkisi (f=8)’ olarak sıralanmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinin atama süreçlerinde kontenjan dağılımlarının ideolojik yapı ekseninde oluşturulduğu, mülakatların adaletsizliğe neden olduğu, formasyon verilmesinin önemli bir sorun olduğu, eğitim planlamalarının genellikle düzenli yapısal bir formatta olmadığı, atama öncesi yapılan sınavın adil bir sınav olduğu ve atamaların liyakat olmadan gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırıldığı, statükonun devamına hizmet ettiği, mesleki şuurun zayıfladığı, özgürleştirici bir yapıya sahip olmadığı ve öğretmenlerin süreç içerisinde fakirleştikleri saptanmıştır. Kültür ve küreselleşmede öğretmenlik mesleğinin siyasi gücün etkisi altında olduğu, egemen düşüncenin güçlendirilmesine hizmet ettiği, öğretmen rolünün daha çok rehberlik eksenli bir yapıya doğru geçiş yaptığı, teknoloji hâkimiyeti altına mesleğin girdiği anlaşılmaktadır. Toplumsal yapı ile ilişkilerinde öğretmenlik mesleğinin etkisinin güçsüz olduğu, toplum tarafından yeterince önemsenmediği, mesleğin sıradan bir meslek haline geldiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ve mesleği tercih eden adayların sınıfsal yapılarının çoğunlukla alt ve orta sınıf olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca mesleğin branşları arasında da sınıfsal farklılıkların olduğu saptanmıştır. Özellikle, sözel bölüm ile öğrenci alan bölümlerin alt sınıf, sayısal ya da dil bölümlerinin ise orta sınıf ailelerden olduğu bulgular arasındadır. Statüko ile öğretmenlik mesleğinin ilişkisinde mesleğin statükoyu güçlendirdiği saptanmıştır.

Toplumsal eşitsizliği kırmada başat bir rol üstlenememektedir. Ayrıca apolitik duruşların da meslekte arttığı ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel pedagoji, öğretmenlik mesleği, öğretmen ataması, öğretmen yetiştirme sistemi, Türk eğitim sistemi

Kaynaklar

Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. In *2nd international conference on humanities, historical and social sciences* IPEDR,17, 78-85

Balcı, A. T., & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(1), 53-68.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston, MA: Pearson Learning Solutions.

Darder, A., (2007). What is critical pedagogy. *Key questions for educators,* 113-117.

Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3),900-921.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 195-213.

ID 68-Mesleki Eğitimin Toplumsal Eşitsizlik Bağlamında Değerlendirilmesi

Candaş Saracaloğlu
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
candassaracalogluu@gmail.com

Gülşen Demir
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
gdemir@adu.edu.tr

Giriş

Türkiye'nin yarınlarına ışık tutacak bir mesleki eğitim süreci hedeflenirken bu hedef için bütün bileşenlerin durumu, halihazırda devam eden mesleki eğitim süreçlerinin anlaşılmasına yönelik yaklaşımların eksikliği ya da sorunlarının ortaya çıkarılması süreçlerin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Bu amaçla mesleki eğitim süresince sadece öğrenci kaynaklı diğer bir ifade ile öğrenci akademik durumları ile açıklanabilecek bir başarı- başarısızlık durumunun tespitinin yetersizliği ortaya konularak mesleki eğitim süreçlerinin toplumsal dinamikler ile eşgüdümünün açıklanması gerekmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2019–2020 ve 2020-2021 öğretim yıllarında Manisa ili, Turgutlu ilçesinde ortaöğretim seviyesindeki sağlık, inşaat, iklimlendirme, motor, muhasebe, mobilya, bilişim, hasta bakım bölümlerine sahip altı meslek lisesinde mesleki eğitim öğrenimi gören öğrenciler ile bu okullarda görev yapan ders ve okul rehber öğretmeni ve, bu okullarında görev yapan yönetici ile öğrencilerin işbaşı öğrenim kapsamında staja gittikleri ya da mezuniyet sonrası çalıştıkları iş yeri temsilcileri oluşturmaktadır.

Araştırmada mesleki eğitim okulu öğrencilerinin, okulun eğitiminin sahip olduğu ve öğrenciden kendini geliştirmesi adına, gelmesi gereken noktadaki kültürel sermaye kodlarına ne kadar sahip olduğu sorunsalının öğrencilerin başarısı ve mesleki yöneliminde etkili olduğu iddiası ortaya konulmakta, öğrencilerin ailevi, eğitimsel arka planlarından hareketle çıkarımlar yapılmak istenmektedir. Pierre Bourdieu'dan hareketle mesleki eğilim, mesleki eğitim süreçleri ve beklentilerini sosyolojik bakış açış ile okumayı amaçlamaktadır.

Sonuç

Ekonomik bölünmüşlüğün ve ayrışmanın yanında bir de kültürel sermaye bakımından ayrışma ve bölünme bulunmaktadır. Özellikle akademik başarının en önemli belirleyicilerinden olan kültürel sermaye yine ekonomik sermayeye benzer şekilde daha az gelişmiş toplumlarda belirgin bir şekilde toplumun farklı kesimleri tarafından farklı hacimde oluşturulmaktadır. Fransız sosyolog iddiasıyla bu sermaye aileden çocuğa miras kaldığı için kültürel sermaye yönünden avantajlı olan çocuklar akademik anlamda daha ileri adımlar atabilmektedir. Toplumsal hareketlilik ve eğitimin giderek artan önemi ile birlikte gözler okullar arasındaki başarı farklılıklarına çevrilmiştir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okullar arasındaki akademik başarı farklılıklarının yüksek olması sebebiyle tüm bireyler doğal olarak yüksek başarı gösteren okullara çocukları kaydettirmek için çok mücadele içinde bulunmaktadır. Bu okullara erişim hiç de sanıldığı kadar kolay değildir niteliği yüksek olan okullara kayıtlı öğrencilerin aile profilleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun ekonomik sermaye ve kültürel sermaye bakımından avantajlı bireylerin çocukları olduğu anlaşılacaktır. Ekonomik ve kültürel

olarak yoksul kesimin çocukları ise okullarda öğrenmek üzere kalitesi düşük okullarda eğitim görmeye mecbur bırakılmaktadır. Bu manzara aynı zamanda eğitime erişimde eğitimsel olanaklardan yararlanma imkanı, eğitim sonrası iş yaşamına zor dahil olma gibi pek çok eşitsizliğin de kaynağını oluşturmaktadır. Ancak detaylara bakıldığı zaman bu eşitsizlikten en çok mağdur olan grubun yine ekonomik ve kültürel sermayeden mahrum olanlar olduğu net bir şekilde ortadadır. Çalışma öğrencilerin kültürel sermaye anlamında istenen noktalarda olmamasının, mesleki eğitim süreçlerinin yürütülmesinde ne tür farklar yarattığını ve bu farklılıkların ne gibi olumsuzlukları ortaya çıkardığını anlamaya çalışmaktadır.

Kaynaklar

Abak H. (2009). Gençlerin İşşizlik Sorunu ve Mesleki Eğitim Merkezlerinin Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktay, Y. (1997). Türkiye'de Eğitim Sistemi, Siyaset ve Modernleşme Üzerine Bazı Mülahazalar, Eğitim Sempozyumu, Konya.

Aktay, Y. (2002). *Eğitimde küresel imkanlar: Küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve Özgürleşme Fırsatları Üzerine. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* Cilt 2, Sayı 1, s 7-22.

Aktay, Y. (2005). Türkiye'de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı?. *Muhafazakar Dergi* Cilt 2, Sayı 6, 31 - 52.

Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*, (Başlangıçtan 1988'e).Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akyüz, Yahya. (2011). "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 2, ss. 9-22.

Alpman P.S, (2009).Toplumsal Sınıflar ve Eğitim, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. Tümertekin A..). İstanbul: İthaki Yayınları (Eserin orjinali 1970'de yayımlandı).

Ataç, E. (2017). Türkiye'de Eğitim Eşitsizliğini Okumak: İstatistikler ve Coğrafi Dağılımlar. .*Eğitim ve Bilim Dergisi* Sayı 42.

Atay, U. (2006). Neo-Liberal Küreselleşme Sürecinde Kamu Hizmeti Anlayışında Dönüşüm: Türkiye'deki Ortaöğretim Sisteminde Yeniden Yapılanma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atlı, A. (2012). Lise Öğrencilerinin Mesleki Değerlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydoslu, D. (2014). Mesleki Eğitim Merkezlerinde Yürütülen Çıraklık Eğitiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aygün N. (2014). Kız Meslek Liselerindeki Sorunlar Hakkında Mesleki Eğitim Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri: Eyüp, Gaziosmanpaşa, Fatih ve Avcılar Örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Aytekin A. (2005). Meslek Seçimini Etkileyen Ekonomik ve Kültürel Faktörler İsparta Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta.

Bacanlı F. (2012). *Özellik-Faktör Uyumlu Kuramları, Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, s.90-115.

Bauman, Z. (2018). *Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel çağda sosyal eşitsizlik* (Çev..Ergun.D.F.). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orjinali 2011'de yayımlandı)

Berberoğlu G. ve Kalender İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PİSA Analizi. *ODTÜ Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi,* Sayı: 4, 21-35.

Bilim, B ve Yalçın C. (2002). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi* (1734-187dağ6). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bourdieu P, &Wacquant L. (2001-2003). D*üşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (Çev.: N. Ökten). İstanbul: Kesit Yayınları (Eserin orijinali 2001 yılında yayımlandı).

ID 68-Vocational Education Evaluation in the Context of Social Inequality

Candaş Saracaloğlu
Ministry of Education, Türkiye
candassaracalogluu@gmail.com

Gülşen Demir
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
gdemir@adu.edu.tr

Introduction

Status of all components for this target while aiming for a vocational training process that will shed light on the future of Turkey. The lack of approaches to understanding the ongoing vocational education processes or revealing the problems will contribute to the healthy execution of the processes. For this purpose, it is necessary to explain the coordination of vocational education processes with social dynamics by revealing the inadequacy of determining a success-failure situation that can be explained only by student-based, in other words, student academic status during vocational education.

Methodology

This research was conducted as a qualitative research. The universe of the research was determined in Turgutlu district of Manisa province in 2019-2020 and 2020-2021 academic years with students who receive vocational education in six vocational high schools with health, construction, air conditioning, engine, accounting, furniture, informatics, patient care departments at secondary education level and the course and school guidance teachers working in these schools, the administrators working in these schools and the representatives of the workplaces where the students go to internship within the scope of on-the-job training or work after graduation.In the research, it is claimed that the problematic of how much the vocational education school students have the cultural capital codes at the point where the school's education has and for the student's self-development is effective in the success and professional orientation of the students. It is desired to make inferences based on the familial and educational backgrounds of the students. Based on Pierre Bourdieu, it aims to read professional tendencies, vocational education processes and expectations from a sociological perspective.

Results / Expected Outcomes

In addition to economic division and segregation, there is also segregation and division in terms of cultural capital. Cultural capital, which is one of the most important determinants of academic success, is formed in less developed societies in different volumes by different segments of the society, similar to economic capital. As the French sociologist claims, this capital is inherited from family to child, so children who are advantageous in terms of cultural capital can take further steps in academic terms.

With the increasing importance of social mobility and education, the eyes are turned to the success differences between schools. Due to the high differences in academic achievement between schools in developing countries such as Turkey, all individuals naturally struggle to enroll their children in high-achieving schools. Access to these schools is not as easy as it seems, when the family profiles of the students enrolled in high quality schools are examined, it will be understood that the majority of them are the children of individuals who are

advantageous in terms of economic and cultural capital. The children of the economically and culturally poor are forced to attend schools of low quality in order to learn in schools. This landscape also constitutes the source of many inequalities such as the opportunity to benefit from educational opportunities in accessing education, and difficult involvement in business life after education. However, when we look at the details, it is clear that the group that suffers the most from this inequality is those who are deprived of economic and cultural capital. The study tries to understand what kind of differences the students' not being at the desired points in terms of cultural capital creates in the execution of vocational education processes and what kind of negativities these differences cause.

References

Abak H. (2009). Gençlerin İşşizlik Sorunu ve Mesleki Eğitim Merkezlerinin Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktay, Y. (1997). Türkiye'de Eğitim Sistemi, Siyaset ve Modernleşme Üzerine Bazı Mülahazalar, Eğitim Sempozyumu, Konya.

Aktay, Y. (2002). *Eğitimde küresel imkanlar: Küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve Özgürleşme Fırsatları Üzerine. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* Cilt 2, Sayı 1, s 7-22.

Aktay, Y. (2005). Türkiye'de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı?. *Muhafazakar Dergi* Cilt 2, Sayı 6, 31 - 52.

Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*, (Başlangıçtan 1988'e).Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akyüz, Yahya. (2011). "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, ss. 9-22.

Alpman P.S, (2009).Toplumsal Sınıflar ve Eğitim, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. Tümertekin A..). İstanbul: İthaki Yayınları (Eserin orjinali 1970'de yayımlandı).

Ataç, E. (2017). Türkiye'de Eğitim Eşitsizliğini Okumak: İstatistikler ve Coğrafi Dağılımlar. .*Eğitim ve Bilim Dergisi* Sayı 42.

Atay, U. (2006). Neo-Liberal Küreselleşme Sürecinde Kamu Hizmeti Anlayışında Dönüşüm: Türkiye'deki Ortaöğretim Sisteminde Yeniden Yapılanma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atlı, A. (2012). Lise Öğrencilerinin Mesleki Değerlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydoslu, D. (2014). Mesleki Eğitim Merkezlerinde Yürütülen Çıraklık Eğitiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aygün N. (2014). Kız Meslek Liselerindeki Sorunlar Hakkında Mesleki Eğitim Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri: Eyüp, Gaziosmanpaşa, Fatih ve Avcılar Örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Aytekin A. (2005). Meslek Seçimini Etkileyen Ekonomik ve Kültürel Faktörler İsparta Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta.

Bacanlı F. (2012). *Özellik-Faktör Uyumlu Kuramları, Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, s.90-115.

Bauman, Z. (2018). *Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel çağda sosyal eşitsizlik* (Çev..Ergun.D.F.). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orjinali 2011'de yayımlandı)

Berberoğlu G. ve Kalender İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PİSA Analizi. *ODTÜ Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi,* Sayı: 4, 21-35.

Bilim, B ve Yalçın C. (2002). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi* (1734-187dağ6). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bourdieu P, &Wacquant L. (2001-2003). D*üşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (Çev.: N. Ökten). İstanbul: Kesit Yayınları (Eserin orijinali 2001 yılında yayımlandı).

ID 69-Lise Öğrencilerinde Matematik Motivasyonun Matematik Başarısına Etkisi Üzerinde Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Aracılık Rolü

İpek GÜNDÜZ Çetin
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ipek.gunduz.35mail.com
0000-0003-2919-1827

Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@gmail.com
0000-0001-7980-0892

Giriş

Günümüzde hem genel olarak eğitimle hem de matematik eğitimi özelinde yapılan yenilikçi çalışmalarının en önemli amacı, öğrencilerin matematiği kavrayarak öğrenmelerini sağlayabilecek bir sistemin oluşturulmasını sağlamaktır (Franke & Kazemi, 2001). Matematik başarısı ya da başarısızlığı kavramları ile ilişkili faktörlerin içerisinde en sık karşılaşılanlardan biri de matematik dersine yönelik motivasyondur. Literatür incelendiğinde matematik motivasyonunun matematik başarısı ile ilişkili olduğu ya da matematik başarısını yordadığı sonuçlarına ulaşan pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Bolat, 2007; Chiu & Xihua, 2008; Demir & Budak, 2016; Gündüz Çetin & Saracaloğlu, 2021). Bu bağlamda öğrencinin matematik dersinde başarılı olabilmesi için yapması gereken çalışmalar için harekete geçmesini tetikleyen bir motivasyona ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz. Ancak bir öğrencinin matematik başarısı ve başarısızlığını sadece bir faktörle açıklamak mümkün değildir (Meece, 1996).

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme Dewey'e (1933) göre bireyin, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun hedeflediği sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmesidir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik başarısına olan etkisini açıklayan pek çok araştırma bulunmaktadır (Baş & Kıvılcım, 2013; Kaplan, Doruk & Öztürk, 2017).

Kavramlar arasında ortaya konulmuş olan bağlantılar ışığında bu çalışmada lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisi üzerindeki yansıtıcı düşünme becerilerinin aracılık rolünü araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H1= Lise öğrencilerinin matematik motivasyonun matematik başarısına toplam etkisi anlamlıdır (matematik motivasyonu→matematik başarısı).

H2= Lise öğrencilerinin matematik motivassyonunun yansıtıcı düşünme becerilerine doğrudan etkisi anlamlıdır (motivasyon→yansıtıcı düşünme becerileri).

H3= Lise öğrencilerinin yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına doğrudan etkisi anlamlıdır (yansıtıcı düşünme→matematik başarısı).

H4= Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisi yansıtıcı düşünme becerilerinin aracılık etkisi kontrol edildiğinde anlamlı bir şekilde azalmalıdır (matematik motivasyonu→yansıtıcı düşünme becerileri→matematik başarısı).

Yöntem

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda kurulmuş olan hipotezleri test etmek için çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ve korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada kavramsal modelin, ölçüm modelini uygunluğunu test etmek için yapısal eşitlik modelleme (YEM) türlerinden biri olan aracılık testi kullanılmıştır. Aracılık testi Baron ve Kenny'in (1986) önerdiği dört aşamada yapılmıştır.

Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 365 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmada veriler, araştırmacıların hazırlamış olduğu "Kişisel Bilgi Formu" ve her ikisi de beşli likert tipi olmak üzere Kesici (2018) tarafından geliştirilen 'Matematik Motivasyonu Ölçeği' ile Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından geliştirilen, 'Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 ve AMOS programları kullanılmıştır.

Sonuçlar

Lise öğrencilerinin matematik motivasyonun matematik başarısına toplam etkisinin, matematik motivasyonunun yansıtıcı düşünme becerilerine doğrudan etkisinin, yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Kurulmuş olan yol analizi incelendiğinde lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinde yansıtıcı düşünme becerilerinin aracılık etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde matematik motivasyonu ve yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik başarısı ile ilişkisini inceleyen ve olumlu katkı sağladığını ifade eden pek çok çalışma bulunmaktadır (Aktan, 2012; Baş ve Kıvılcım, 2013; Demir ve Budak, 2016). Ancak literatürde üç kavramı birlikte inceleyen bir çalışmanın bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın yansıtıcı düşünme becerilerinin motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiye etkisinin açıklanması bakımından literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: matematik başarısı, matematik motivasyonu, yansıtıcı düşünme becerileri, matematik, matematik eğitimi

Kaynaklar

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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*, 1173-1186.

Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(3), 1-17.

Başol, G. & Gencel Evin, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(12), 929-946.

Bolat, N. G. (2007). *İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinden Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri.* (Yayın No. 199128) [Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yöktez

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

Demir, M. K. & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (41) , 30-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/35753/399474

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: D. C. Heath Publication.

Franke, L.& Kazemi, E. (2001). Learning to Teach Mathematics: Focus on Student Thinking. Theory into Practice. *Spring, 40* (2), 102-109.

Gündüz Çetin, İ. & Saracaloğlu, A. S. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Umutsuzluğunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 19* (2) , 950-971 . DOI: 10.37217/tebd.909422

Kaplan, A., Doruk, M. & Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 415-435.

Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Matematik Motivasyonunun Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi . *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty , 37* (2) , 177-194 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/40321/438550

Meece, J. L. (1996). *Gender Differences İn Mathematics Achievement.* In M. Carr (Ed.), Motivation İn Mathematics (pp. 113–131). New York: Hampton Press.

ID 69- The Mediating Role of Reflective Thinking Skills on the Impact of Mathematical Motivation on Mathematics Achievement in High School Students

İpek Gündüz Çetin
Ministry of Education, Türkiye
ipek.gunduz.35mail.com
0000-0003-2919-1827

Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
sedasaracal@gmail.com
0000-0001-7980-0892

Introduction

In contemporary times, both within the broader context of education and specifically in the domain of mathematics education, the foremost objective of innovative studies is to establish a system that facilitates students' comprehension-based learning of mathematics (Smith, 2000; Franke & Kazemi, 2001). Among the factors associated with concepts of mathematics achievement or underachievement, one of the most prevalent is motivation towards mathematics classes. A review of the literature reveals numerous studies concluding that mathematics motivation is either correlated with mathematics achievement or predicts it (Bolat, 2007; Bozkurt & Bircan, 2015; Chiu & Xihua, 2008; Demir & Budak, 2016; Gündüz Çetin & Saracaloğlu, 2021). It can be asserted that a student requires motivation that prompts them to engage in efforts conducive to success in mathematics classes. However, attributing a student's mathematics achievement or failure to a single factor is insufficient (Meece, 1996). Various studies expound on the impact of reflective thinking skills on mathematics achievement (Baş & Kıvılcım, 2013; Kaplan, Doruk, & Öztürk, 2017).

Based on the interconnections established among these concepts, this study aims to explore the mediating role of reflective thinking skills on the impact of high school students' mathematics motivation on their mathematics achievement. The following hypotheses have been formulated:

H1= The overall effect of mathematics motivation on mathematics achievement for high school students is significant

H2= The direct effect of mathematics motivation on reflective thinking skills for high school students is significant

H3= The direct effect of reflective thinking skills on mathematics achievement for high school students is significant

H4= The impact of mathematics motivation on mathematics achievement for high school students should significantly decrease when the mediating effect of reflective thinking skills is controlled

Methodology

In accordance with the purpose of this study, descriptive survey method and correlational research design, both quantitative research approaches, were employed. Structural equation modeling (SEM), specifically mediation analysis, was utilized to test the appropriateness of the conceptual model's measurement model. The mediation analysis, as proposed by Baron and Kenny (1986), was conducted in four stages.

In this study, sample size of 365 students. The data collection involved the use of a "Personal Information Form" prepared by the researchers, as well as the "Mathematics Motivation Scale" developed by Kesici (2018) and the "Reflective Thinking Level Determination Scale" developed by Başol and Evin Gencel (2013). For data analysis, SPSS 23.0 and AMOS software programs were utilized.

Results / Expected Outcomes

The total effect of high school students' mathematics motivation on mathematics achievement, the direct effect of mathematics motivation on reflective thinking skills, and the direct effect of reflective thinking on mathematics achievement have been found to be significant.

Upon examining the established path analysis, it has been concluded that the mediating effect of reflective thinking skills in the impact of high school students' mathematics motivation on mathematics achievement is significant.

In the literature, numerous studies have explored the relationship between mathematics motivation, reflective thinking skills, and mathematics achievement, indicating a positive contribution (Aktan, 2012; Baş and Kıvılcım, 2013; Demir and Budak, 2016). However, there is no existing study in the literature that simultaneously investigates these three concepts. Therefore, it is expected that this study will contribute to the literature by elucidating the impact of reflective thinking skills on the relationship between motivation and achievement.

Keywords: mathematics achievement, mathematics motivation, reflective thinking skills, mathematics, mathematics education

References

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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*, 1173-1186.

Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(3), 1-17.

Başol, G. & Gencel Evin, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(12), 929-946.

Bolat, N. G. (2007). *İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinden Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri.* (Yayın No. 199128) [Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yöktez

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

Demir, M. K. & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (41) , 30-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/35753/399474

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: D. C. Heath Publication.

Franke, L.& Kazemi, E. (2001). Learning to Teach Mathematics: Focus on Student Thinking. Theory into Practice. *Spring, 40* (2), 102-109.

Gündüz Çetin, İ. & Saracaloğlu, A. S. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Umutsuzluğunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 19* (2) , 950-971 . DOI: 10.37217/tebd.909422

Kaplan, A., Doruk, M. & Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 415-435.

Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Matematik Motivasyonunun Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi . *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty , 37* (2) , 177-194 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/40321/438550

Meece, J. L. (1996). *Gender Differences İn Mathematics Achievement.* In M. Carr (Ed.), Motivation İn Mathematics (pp. 113–131). New York: Hampton Press.

ID 70-Fen Derslerinde Öğrencilerin Bilimsel İletişim Becerilerini Değerlendirme: Bir Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

Selvinaz Güney
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
sguney35@gmail.com
0000-0002-7612-3133

Burak Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bfeyzioglu@adu.edu.tr
0000-0002-0128-3343

Giriş

Bilimsel iletişim becerileri (BİB) kavram ve becerilerin öğretildiği fen sınıflarının bir aynasıdır. Çünkü kavramların öğretilmesi ve becerilerin kazandırılması BİBlerin kullanımıyla gerçekleşir (Spektor-Levy, Eylon ve Scherz, 2009; Pedaste, Mäeots, Siiman, Jong,Van Riesen, Kamp, ve Tsourlidaki, 2015; Lederman, 2019). Bu becerilerin niteliği fen derslerinin niteliğinin bir ölçüsüdür. BİB son yıllarda önem verilen bir konu olsa da bu becerilerin fen derslerinde ölçülmesine yönelik yeterince güvenilir ve geçerli ölçüm araçları bulunmamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin kullandıkları BİBleri ölçen bir dereceli puanlama anahtarı geliştirerek alanyazındaki eksikliği gidermek hedeflenmiştir. Rubrik geliştirme çalışmasında 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bir devlet okulunun 30 öğrencinin öğrenim gördüğü 6. sınıf düzeyindeki bir şubede 8 hafta boyunca yürütülen derslerdeki öğrenci söylemleri dikkate alınmıştır. Fen derslerine ait video kayıtları ve öğretmen yansıtıcı günlüğü yardımı ile veriler toplanmıştır. Bu veriler kullanılarak yapılan içerik analizi sonucunda açıklama yapma, soru sorma ve çürütücü kullanma kategorilerine ulaşılmıştır. Rubrik oluşturma sürecinde performans ölçütlerinin belirlenmesi, performans düzeylerinin belirlenmesi, performans düzeylerine ilişkin tanımların yapılması, geçerlik ve güvenirlik aşamaları izlenmiştir. Performans ölçütlerinin belirlenmesi aşaması BİB'e yönelik içerik analizi yapılarak oluşturulmuştur. BİB için performans ölçütleri, açıklama yapma, soru sorma ve çürütücü kullanma olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu ölçütlerin kavram ve sürece yönelik becerileri alt ölçütleri de bulunmaktadır. Rubriğin madde puanlaması 1 puandan 4 puana kadar derecelendirilmiştir. Performans düzeylerine ilişkin tanımlar yapılırken alanyazında var olan ve araştırma sürecinde sınıf içi diyaloglarda ortaya çıkan söylemlere yönelik analizler dikkate alınmıştır. Rubriğin geçerlik çalışması için uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzmanlar rubriği dersin kazanımları ile uyumu, ölçütlerin anlaşılırlığı, ölçüt sayısı, ölçütlerin binişik olmaması, ölçütlerin kullanışlılığı yönünden uygun bulmuşlardır. Geçerliği sağlayabilmek için 6. sınıf düzeyindeki farklı bir sınıfta deneme uygulaması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için deneme uygulaması yapılmış ve sınıftaki dersler süresince öğrenci söylemleri belirlenmiş ve iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arası Kappa istatistiği hesaplanmıştır. Cohens's Kappa değeri kavram yönelik açıklama için ,91, sürece yönelik açıklama için .75, kavrama yönelik soru sorma için .80, sürece yönelik soru sorma için .93, kavram yönelik çürütücü sunma için .75, sürece yönelik çürütücü kullanma için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler puanlayıcılar arasında oldukça önemli derecede uyuşma olduğunu göstermektedir (Brennen ve Prediger, 1981). BİB rubriği SDÖ ortamındaki öğrencilerin zayıf

ve güçlü yönlerinin belirlenmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu ölçeğin Türkiye'deki fen derslerinde öğrencilerin BİB'lerini ölçmede yaralı olacağı, gelecekte farklı meslek dallarında çalışacak öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilmesi için fen bilgisi öğretmenleri ve araştırmacılar için bir çerçeve sunabileceği düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler: açıklama, çürütücü kullanma, sorgulamaya dayalı fen eğitimi, soru sorma

Kaynaklar

Brennan, R. L., and Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatife. Educational and psychological measurement, 41(3), 687-699.

Lederman, N. G. (2019). Contextualizing the relationship between nature of scientific knowledge and scientific inquiry: Implications for curriculum and classroom practice. Science and Education, 28, 249-267.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... and Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational research review, 14, 47-61.

Spektor-Levy, O., Eylon, B. S., ve Scherz, Z. (2009). Teaching scientific communication skills in science studies: Does it make a difference? International journal of science and mathematics education, 7(5), 875-903.

ID 70-Evaluation of Students' Scientific Communication Skills in Science Lessons: A Rubric Development Study

Selvinaz Güney
Ministry of Education, Türkiye
sguney35@gmail.com
0000-0002-7612-3133

Burak Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
bfeyzioglu@adu.edu.tr
0000-0002-0128-3343

Introduction

Scientific communication skills (SCS) are the mirror of science lessons in which concepts and skills are taught. Because the teaching of concepts and the acquisition of skills are realized through the use of SCS (Spektor-Levy, Eylon ve Scherz, 2009; Pedaste, Mäeots, Siiman, Jong,Van Riesen, Kamp, ve Tsourlidaki, 2015; Lederman, 2019). The quality of these skills is a measure of the quality of science lessons. Although SCS have become an important subject in recent years, there are not enough reliable and valid measurement tools to measure these skills in science courses. In this study, it was aimed to fill the gap in the literature by developing a rubric that measures the SCS used by students. In the rubric development study, the students' discourses in the classes held for 8 weeks in a 6th grade branch of a public school in Aydın province in the 2019-2020 academic year, where 30 students were educated, were taken into account. The data were collected with the video recordings of lessons and teacher's reflective diary. As a result of the content analysis of these data explaining, asking questions and using rebuttals categories were reached. In the rubric creation process, the stages of determining performance criteria, determining performance levels, defining performance levels, validity and reliability were followed. The first stage was created by performing content analysis for SCS. Performance criteria for SCS were determined as explaining, asking questions and using rebuttals. In addition, these criteria also have sub-criteria for concept and process-oriented skills. The item scoring of the rubric was graded from 1 point to 4 points. While defining the performance levels, the analyzes of the discourses in the literature and which emerged in the classroom dialogues during the research process were taken into account. An expert evaluation form was prepared for the validity study of the rubric. Experts found the rubric to be compatible with the course outcomes, the clarity, the number, the non-overlapping and the usefulness of the criteria. In order to ensure validity, a trial application was made in a different class at the 6th grade level. For the reliability study, a trial application was made and student discourses were determined during the lessons in the classroom and scored by two raters and Kappa statistics were calculated between the raters. Cohens's Kappa value was .91 for concept-oriented explanation, .75 for process-oriented explanation, .80 for concept-oriented questioning, .93 for process-oriented questioning, .75 for concept-oriented rebuttal presentation, process-oriented rebuttal criterion was calculated as .82. These values show that there is a significant degree of agreement between the raters (Brennen ve Prediger, 1981). The SCS rubric is designed to determine the strengths and weaknesses of students in the inquiry based sicence lessons.. It was thought that this scale would be useful in measuring students' SCS in science lessons in Turkey, and that it could provide a framework for science teachers

and researchers so that students who will work in different professions in the future can be developed from an early age.

Keywords: asking questions, explanation, inquiry-based science education, using rebuttals

References

Brennan, R. L., and Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatife. Educational and psychological measurement, 41(3), 687-699.

Lederman, N. G. (2019). Contextualizing the relationship between nature of scientific knowledge and scientific inquiry: Implications for curriculum and classroom practice. Science and Education, 28, 249-267.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... and Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational research review, 14, 47-61.

Spektor-Levy, O., Eylon, B. S., ve Scherz, Z. (2009). Teaching scientific communication skills in science studies: Does it make a difference? International journal of science and mathematics education, 7(5), 875-903.

ID 71-Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık ile Öğrenme Sorumluluğu İlişkisinin İncelenmesi

Ecem Ayça Arıyürek
Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
ecemyucetepe@gmail.com

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr,
0000-0002-1338-4467

Giriş

Eğitim, insanın yaşamında arz ettiği önem ile insanın öğrenmeye yönelik ihtiyacıdır. Eğitimin temeli ailede atılsa da insanın şekillenme sürecine doğrudan etki eden ve toplumu oluşturacak bireyleri var eden kurumlar okullardır (Yağan, 2020; Başaran, 2004).

Günümüzde okula bağlılığının giderek azaldığının gözlemlenmesi, bağlılık ve sorumluluk kavramlarına verilen önemin artırılmasını gerekli kılmaktadır (Kolan, 2020). Okula bağlılığın düşmesiyle, uyum bozucu davranışların gözlemlenmesinin, şiddetin, okul terki ile madde kötüye kullanımının arttığının ve bu doğrultuda öğrenme sorumluluğunun azaldığı ifade edilmektedir (Sağlam, 2016; Kinderman, 1993).

Literatürde öğrenme sorumluluğunu ele alan kısıtlı çalışmanın varlığı gözlemlenmektedir (Yeşil, 2013; Kaya ve Doğan, 2014; Erişti, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017, 2019; Şenkal, 2020). Bu nedenle birbirini tamamlayıcı unsurları olduğu düşünülen bu iki değişkenin birbiriyle ilişkisinin incelenmesi literatüre katkı sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin örneklemi oluşturmasındaki temel sebep özellikle ergenlik döneminin etkisiyle ortaokul düzeyine gelen öğrencilerin okula bağlılık oranlarında azalma gözlemlendiği, görev ve sorumlulukların aksatılması ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin azaldığı ifade edilmesidir.

Okula bağlılık ve öğrenme sorumluluğu kavramlarının, araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenler perspektifinde incelenmiş olması oldukça önemlidir.

Bu çalışma ile okula bağlılık ve öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişki literatürde ilk defa ele alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile öğrenme sorumluluklarının ilişkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde devlet ve özel ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. İstanbul ilindeki ortaokullardan basit-rastgele örneklemeyle belirlenen 353 ortaokul öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, "Okula Bağlılık Ölçeği" ve "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" kullanılmıştır.

353 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 25.00 programıyla analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerin dağılımını saptamak adına betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. İkili grupları karşılaştırmak adına Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanırken ikiden daha fazla grupları karşılaştırmak için tek yönlü ANOVA analizi yapılmış, hangi gruplar arasında olduğunu

saptamak için Post-Hoc testleri uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi incelemek adına korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki etkiyi belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgulara göre alanda yapılmış diğer çalışmalarla uyumlu olarak kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Gemici ve Lu, 2014; Arastaman, 2009; Fredricks ve ark., 2005; Ilgar ve Parlak, 2014; Can ve Soyer, 2008; Bellici, 2015; Alparslan, 2016; Sağlam ve İkiz, 2017). Velisi ortaokul mezunu olan öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel bağlılık düzeyleri, velisi diğer mezuniyetlere sahip öğrencilere göre daha yüksek tespit edilmiştir.

Devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel bağlılıkla Okula Bağlılık Ölçeği'nin genelinde yüksek puanlar aldıkları gözlemlenirken davranışsal bağlılık alt boyutunda farklılaşma gözlemlenmemiştir. Bu durum okula ve eğitime ilişkin kural ve normlara uygunlukta ayrışmadıklarını göstermektedir (Coşkun, 2007).

Kız öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir (Gürsoy ve ark., 2020; Spencer ve ark., 1996; Özbulat, 2020; Şenkal, 2020; Yeşil, 2013). 7. sınıfta olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Ölçekler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu arasındaki yordayıcı gücü ele aldığımızda %64,9 oranında pozitif yönde açıklayıcı etkisi bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Cinsiyet, eğitim, okul türü, sınıf düzeyi, veli eğitim durumu

Kaynaklar

Alparslan, N. (2016). Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 102-112.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel Davranış*. Nobel, Ankara.

Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 48-65.

Can, Y. ve Soyer, F. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin ailenin ekonomik gelir beklentileri ile iş tatmini arasındaki ilişki. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (Gujgef), 28(1).

Coşkun, Y. (2007). Lise öğrencilerinde öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama düzeyi ilişkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25(25), 71-85.

Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(1), 481-503.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. Friedel, J. ve Paris, A. (2005). School engagement. What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development, 305-321.

Gemici, S. & Lu, T. (2014). Do Schools Influence Student Engagement in The High School Years?, Longitudinal Surveys Of Australian Youth, Adelaide: Ncver.

Gürsoy, S., Zekioğlu, A., Gürsoy, R., ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Humanistic Perspective, 2(1), 9-17.

Ilgar, M. Z., & Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık öz bilinç ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4), 211-241.

Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2): 293-315.

Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. Journal of European Education, 4(1), 11-18.

Kinderman. W., Gabrıel, H., Coen, B., Urhasen, A. (1993). Sportmedizinische Leistungsdiagnostik im Fussball. Deutsche Zeitschrlft Für Sportmedizin 44(6), 232-244.

Kolan, H. İ. (2020). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Elementary Education Online, 2017; 16(3): 1235-1246 İlköğretim Online, 16(3): 1235-1246.

Spencer, M. B., Dupree, D., & Swanson, D. P. (1996). Parental monitoring and adolescents' sense of responsibility for their own learning: an examination of sex differences. *Journal of Negro Education, 30-43*.

Şenkal, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Yağan, E. (2020). Okul İklimi ve Okul Etkililiği. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi İçinde* (159-171), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 27-49.

Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2019). Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması el kitabı (2. Baskı) Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. International Journal of Human Sciences, 10(1), 124-137.

ID 71-Investigation of the Relationship between School Attachment and Learning Responsibility in Middle School Students

Ecem Ayça Arıyürek
Bahçeşehir University, Türkiye
ecemyucetepe@gmail.com

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir University, Türkiye
nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr,
0000-0002-1338-4467

Introduction

Education holds immense importance in human life and responds to the inherent need for learning. While families lay the foundation for education, schools directly influence individual development and shape the future society (Yağan, 2020; Başaran, 2004).

The contemporary decline in school attachment demands a renewed focus on attachment and responsibility (Kolan, 2020). Reduced school attachment has been linked to disruptive behaviors, increased violence, school dropout rates, substance abuse, and diminished sense of learning responsibility (Sağlam, 2016; Kinderman, 1993).

Despite a dearth of research on learning responsibility (Yeşil, 2013; Kaya and Doğan, 2014; Erişti, 2017; Yakar and Saracaloğlu, 2017, 2019; Şenkal, 2020), investigating the interaction between these variables, deemed complementary, adds to the literature. The selection of middle school students as subjects is due to the adolescent phase, which contributes to reduced school attachment, neglected duties, waning responsibilities, and weakened teacher-student interactions.

Exploring the relationship between school attachment, learning responsibility, and demographic variables is pivotal, bridging a gap in the literature. This study pioneers the examination of the link between middle school students' school attachment levels and their sense of learning responsibility.

Methodology

Conducted during the 2022-2023 academic year, the research encompassed 353 middle school students from both public and private institutions in Istanbul, Turkey. A quantitative approach, specifically the correlational survey model, was employed.

Data collection tools included a "Personal Information Form," the "School Attachment Scale," and the "Learning Responsibility Scale."

Data analysis utilized SPSS 25. Descriptive statistics addressed demographic variable distribution. Independent samples t-tests and one-way ANOVA compared groups, while post-hoc tests identified specific differences. Correlation analysis examined scale relationships, and regression analysis assessed scale effects.

Results / Expected Outcomes

Consistent with prior research, the study found that female students exhibited higher school attachment levels (Kalaycı and Özdemir, 2013; Gemici and Lu, 2014; Arastaman, 2009; Fredricks et al., 2005; Ilgar and Parlak, 2014; Can and Soyer, 2008; Bellici, 2015; Alparslan, 2016; Sağlam and İkiz, 2017). Students with parents who had graduated from middle school displayed greater affective and cognitive school attachment.

Public school attendees demonstrated heightened affective and cognitive school attachment, with no significant behavioral attachment differences. This suggests adherence to school norms (Coşkun, 2007).

Female students exhibited higher learning responsibility levels (Gürsoy et al., 2020; Spencer et al., 1996; Özbulat, 2020; Şenkal, 2020; Yeşil, 2013). 7th graders also showed elevated learning responsibility, with public school students displaying higher levels.

The study unveiled a significant, positive relationship between school attachment and learning responsibility, with a 64.9% positive explanatory effect.

In conclusion, this pioneering study sheds light on the interplay between school attachment and learning responsibility, advancing the understanding of factors influencing students' educational experiences.

Keywords: Gender, education, type of school, grade level, parental education level

References

Alparslan, N. (2016). Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi (Unpublished Master's Thesis). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 102-112.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel Davranış*. Nobel, Ankara.

Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 48-65.

Can, Y. ve Soyer, F. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin ailenin ekonomik gelir beklentileri ile iş tatmini arasındaki ilişki. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (Gujgef), 28(1).

Coşkun, Y. (2007). Lise öğrencilerinde öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama düzeyi ilişkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25(25), 71-85.

Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(1), 481-503.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. Friedel, J. ve Paris, A. (2005). School engagement. What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development, 305-321.

Gemici, S. & Lu, T. (2014). Do Schools Influence Student Engagement in The High School Years?, Longitudinal Surveys Of Australian Youth, Adelaide: Ncver.

Gürsoy, S., Zekioğlu, A., Gürsoy, R., ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Humanistic Perspective, 2(1), 9-17.

Ilgar, M. Z., & Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık öz bilinç ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4), 211-241.

Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2): 293-315.

Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. Journal of European Education, 4(1), 11-18.

Kinderman. W., Gabrıel, H., Coen, B., Urhasen, A. (1993). Sportmedizinische Leistungsdiagnostik im Fussball. Deutsche Zeitschrlft Für Sportmedizin 44(6), 232-244.

Kolan, H. İ. (2020). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Master's Thesis), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Elementary Education Online, 2017; 16(3): 1235-1246 İlköğretim Online, 16(3): 1235-1246.

Şenkal, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Spencer, M. B., Dupree, D., & Swanson, D. P. (1996). Parental monitoring and adolescents' sense of responsibility for their own learning: an examination of sex differences. *Journal of Negro Education, 30-43.*

Yağan, E. (2020). Okul İklimi ve Okul Etkililiği. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi İçinde* (159-171), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 27-49.

Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2019). Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması el kitabı (2. Baskı) Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. International Journal of Human Sciences, 10(1), 124-137.

ID 73-Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covıd-19) Sırasında e Sonrasında Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Görüşleri

Gülçin Kurusakız
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
gsahin0909@gmail.com
0009-0000-5006-1547

Burak Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
burakfeyzioglu@gmail.com
0000-0002-0128-3343

Giriş

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve yayılmasıyla teknoloji insan hayatında vazgeçilmez hale gelmiştir. Bununla birlikte hayatın her alanına yayılan teknoloji, eğitim alanının temel yapısını oluşturmuştur. Değişen çağın getirdikleri, yaşanılan küresel değişiklikler ve hastalıklar bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Teknolojinin eğitim alanında yaşanılan değişiklikleri göz önüne alındığında; eğitim ortamlarına, öğretmen ve öğrenci öğrenme yöntem ve tekniklerine çeşitli yansımalar şeklinde görülmektedir. Eğitim ortamlarında yer alan teknolojinin kullanılması, yeni teknolojilerin etkisinin arttırılabilmesi ve teknolojik araçların öğretime entegre edilebilmesi açısından öğretmenlerin kabul ve kullanımları hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Fen bilimleri derslerinde kalıcılığın ve anlamanın en iyi şekilde sağlanması için öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanmaları gerekmektedir. TPAB, eğitimde teknoloji kullanımının istenen düzeyde etki sağlayabilmesi için kendisini oluşturan bilgi türleri ile bu bilgi türleri arasındaki dinamik ilişkinin birlikte ele alınması gerektiğini öne süren ve bunun nasıl olacağını tanımlayan kuramsal bir çerçevedir (Mishra and Koehler, 2006). Bu anlamda fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları, önyargıları, kolay ve faydalı olduklarını düşünmeleri, kaygı ve kargaşaya sebep olması gibi algılar teknoloji kabul ve kullanımlarını etkilemektedir. Aydın ilinde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin salgın dönemi ve sonrasında teknoloji kullanımlarına yönelik görüşleri nelerdir? çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin salgın sırasında ve sonrasında teknoloji kabul ve kullanımlarını öğretmen görüşleriyle incelemektir.

Yöntem

Çalışmada, salgın dönemi ve sonrasında öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını belirlemek amacıyla nitel analiz kapsamında iç içe geçmiş tekli durum çalışması yapılmıştır. Çalışmada, teknoloji kullanımı tek durum olarak ele alınarak fen bilimleri öğretmenlerinin bu teknoloji kullanımlarının salgın dönemi ve sonrasında algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, öznel normlar, davranışsal niyet, teknolojik karmaşa, uygunluk, kullanıma yönelik tutum, kolaylaştırılmış durumlar, özyeterlik, algılanan eğlence, kaygı gibi değişkenlerin teknoloji kullanımlarına etkileri aynı grupla incelenmiştir. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre belirlenerek rastgele seçilen on fen bilimleri öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak görüşmeler yapılmış olup, veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Teknoloji kabul modeli boyutları doğrultusunda alınan cevaplar

sınıflandırılarak alt boyutlara oradan da kodlara ulaşılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarına yönelik vermiş olduğu cevaplar salgın dönemi ve sonrası olmak üzere iki kısımda incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Tek bir teknolojik araç üzerine olmayan cevaplar tümevarım yöntemiyle analiz edilerek tekrar araştırmacı ve uzmanlar tarafından incelenerek analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin salgın döneminde teknoloji kabul ve kullanım faktörleri salgın dönemi koşullarına göre değişkenlik göstermiş olup; salgın sonrasında, algılanan fayda faktörünün etkili olduğu görüşlerle belirlenmiştir. Algılanan fayda bireyin bu yeniliğin performansını artıracağına inanması, algılanan kullanım kolaylığı ise bireyin yeniliği az çaba harcayarak kullanılabileceğine ilişkin algısı olarak tanımlanabilir (Mazman, 2009). Çalışma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin derslerde kullandıkları teknolojik araç çeşit sayısı azalırken, teknolojik uygulama kullanan katılımcı sayısı artma meydana gelmiştir. Salgın sonrasında tercih edilen uygulama çeşitleri salgın sonrası kullanmaya devam edilmekle birlikte katılımcılar farklı teknolojik uygulamaları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, fen bilimleri öğretmenlerinin alanlarında teknoloji kullanımını salgın sürecinde tecrübe edinmeleriyle derslerinde performanslarını arttırdığını düşündüklerini görüşlerinde belirtmişlerdir. Salgın sürecinde pek çok öğretmen teknolojik yetkinliklerini geliştirmiştir (Rivera-Vargas vd., 2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak salgın döneminde teknoloji kabul ve kullanım faktörleri salgın dönemi koşullarına göre değişkenlik göstermiş olup, salgın sonrasında algılanan fayda faktörünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: algılanan fayda, covid 19 salgını, teknoloji kabul modeli, uzaktan eğitim.

Kaynaklar

Mazman, S., G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Rivera-Vargas, P., Anderson, T., & Cano, CA (2021). Exploring students' learning experience in online education: analysis and improvement proposals based on the case of a spanish open learning university. *Education Technology Research and Development, 69,* 3367–3389.

ID 73-Views Of Science Teachers On the Use Of Technology During and After The Covıd-19 Pandemıc

Gülçin Kurusakız
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
gsahin0909@gmail.com
0009-0000-5006-1547

Burak Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
burakfeyzioglu@gmail.com
0000-0002-0128-3343

Introduction

In today's world, the rapid development and widespread integration of technology have made it an indispensable part of human life. Simultaneously, technology has become a foundational element in every aspect of life, particularly in the field of education. The changes brought about by the evolving era, global shifts, and the impact of diseases play a significant role in this process. Considering the implications of technology in the education sector, its effects are evident in various facets such as educational environments, teaching methods, and techniques adopted by both teachers and students. The utilization of technology in educational settings, the enhancement of its impact through new technologies, and the integration of technological tools into education necessitate an understanding of teachers' acceptance and utilization. To achieve optimal retention and comprehension in science classes, teachers need to effectively harness technology. The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework underscores the importance of considering the interplay of knowledge domains within it and the dynamic relationships among these domains for effective technology integration in education (Mishra and Koehler, 2006). Thus, the attitudes, biases, perceptions, and beliefs of science teachers about technology, encompassing their perceptions of its ease of use, utility, as well as potential concerns and disruptions, significantly influence the acceptance and usage of technology. Therefore, the viewpoints of science teachers in the Aydın province concerning technology usage during and after the pandemic constitute the research problem. The study aims to examine the perspectives of science teachers on the acceptance and utilization of technology during and after the pandemic based on their opinions.

Methodology

In the study, a nested single-case study was conducted within the scope of qualitative analysis to determine teachers' technology usage during the pandemic and post-pandemic periods. The study focused on technology usage as a singular case, examining the impact of variables such as perceived benefits, perceived ease of use, subjective norms, behavioral intention, technological complexity, suitability, attitude towards use, facilitated conditions, self-efficacy, perceived enjoyment, and anxiety on technology usage among science teachers during and after the pandemic. The study group, consisting of ten voluntary science teachers selected through simple random sampling, underwent semi-structured interviews, and the data were analyzed descriptively. Responses were classified into sub-dimensions and codes based on the dimensions of the Technology Acceptance Model. Teachers' responses regarding technology usage were categorized into two parts: during the pandemic and post-pandemic periods.

Responses that did not focus on a single technological tool were analyzed using the inductive method and further examined by researchers and experts.

Results

In the study, the factors influencing the acceptance and utilization of technology by science teachers during the pandemic period exhibited variability according to the conditions of the pandemic; post-pandemic, the influential factor was identified to be the perceived benefit. The perceived benefit can be defined as an individual's belief that this innovation will enhance their performance, while perceived ease of use refers to an individual's perception that the innovation can be used with little effort (Mazman, 2009). As a result of the study, while the variety of technological tools used by science teachers in their lessons decreased, the number of participants using technological applications increased. Although the preferred types of applications continued to be used post-pandemic, participants also indicated that they utilized different technological applications. This situation led to the understanding that science teachers believed that their performance in their lessons had improved due to their experience of using technology during the pandemic period. During the pandemic, many teachers improved their technological competencies (Rivera-Vargas et al., 2021). Based on the views of science teachers, it was concluded that the factors influencing the acceptance and utilization of technology during the pandemic period exhibited variability according to the conditions of the pandemic, and post-pandemic, the perceived benefit factor was found to be influential.

Keywords: perceived benefit, covid-19 pandemic, technology acceptance model, distance education.

References

Mazman, S., G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Rivera-Vargas, P., Anderson, T., & Cano, CA (2021). Exploring students' learning experience in online education: analysis and improvement proposals based on the case of a spanish open learning university. *Education Technology Research and Development, 69*, 3367-3389.

ID 74-Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerileri ve Dijital Hikayelerle Entegre Edilen Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Geliştirilmesi

Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey
csahin@comu.edu.tr
0000-0002-6341-5380

Prof. Dr. Çavuş Şahin
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey
cavussahin@comu.edu.tr
0000-0002-4250-9898

İlke Evin Gencel, PhD
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Turkey
ilke.evingencel@idu.edu.tr
0000-0002-2113-701X

Miltos Sakellariou
Social Cooperative of Cyclades, Greece
miltosakellariou@gmail.com
0000-0002-0130-3893

Angeliki Sakellariou
Social Cooperative of Cyclades, Greece
alteravitacyclades@gmail.com
0009-0009-0281-9312

Dr. Magdalena Zadworna
University of Lodz, Polland
magdalena.zadworna@now.uuni.lodz.pl
0000-0002-0585-019X

Dr. Karolina Kossakowska
University of Lodz, Polland
karolina.kossakowska@now.uni.lodz.pl
0000-0003-3618-1918

Dr. Arleta Suwalska
University of Lodz, Polland
arleta.suwalska@now.uni.lodz.pl
0000-0003-0713-8451

Assoc. Prof. Dr. Adelinda Candeias
University of Evora, Portugal
aac@uevora.pt
0000-0002-9489-8880

Adriana Simões Félix
University of Evora, Portugal
eadrianasimoesfelix@gmail.com
0009-0001-8377-214X

Dr. Anisoara Dumitrache
University of Bucharest, Romania
anisoara.dumitrache@fpse.unibuc.ro
0000-0002-8151-6070

Dana Manolache
University of Bucharest, Romania
dana.manolache@credis.unibuc.ro
0000-0002-5549-8075

Giriş

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla bilgi-işlemsel düşünme becerileri ve dijital hikayelerin entegre edildiği bir sosyal-duygusal öğrenme programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Erasmus+ Okul Eğitiminde İşbirliği Ortaklıkları kapsamında desteklenen İlkokul Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Becerilerini Geliştirmede Bilgi-İşlemsel Düşünme projesinin çıktılarından biri olarak geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme program tanıtılmaktadır.

Teknoloji yaşamımızın her alanına girerek insana alternatif hale gelmesinin yanında iş gücü piyasasında yeni işlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yaşanan bu dönüşüm ile bireylerin sosyal-duygusal becerilerinin önemi giderek artmaktadır (MEB, 2021). Günümüzde, yaşamlarında başarılı bireyler olabilmeleri için, çocuklardan sosyal-duygusal becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Payton ve diğerleri, 2000). Sosyal-duygusal öğrenme ilkokulda öğrencilerin duygusal zekasını ve kişilerarası becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapısal bir yaklaşım, öğrencilerin bu becerileri daha etkili bir şekilde kazanmalarını kolaylaştıracaktır. Bu kapsamda, bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin sosyal-duygusal öğrenme programına entegrasyonu problemlerin etkili çözümü bakımından yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi-işlemsel düşünme problemleri formüle etmeyi ve bu problemlerin bir bilgi işleme modeli tarafından etkili bir biçimde işlenen çözümlerini içeren düşünme süreçleri olarak açıklanmaktadır (Cunny et. al., 2010).

Alanyazın bilgi işlemsel düşünmenin bir problem çözme süreci olarak herhangi bir disiplinde kullanılabileceğini vurgulamaktadır (Yadav, Mayfield, Zhou, Hambrusch & Korb, 2014). Benzer şekilde, Bundy (2007) bilgi-işlemsel düşünmenin problem çözme teknikleri aracılığıyla diğer disiplinlerde kullanılmasının önemli olduğunu ve bu becerilerin her disiplin için gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu program kapsamında, geliştirilecek olan dijital Hikayeler ise hedef yaş grubundaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla her bir modül için özel olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, dijital hikayeleri ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerini kullanarak sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek, öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları sosyal-duygusal sorunları bilinçli ve etkili bir biçimde çözmelerine sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmada tasarım temelli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Program geliştirme sürecinde öncelikle ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, bilgi-işlemsel düşünme becerileri ve dijital hikayelerin entegre edilerek ilkokul öğrencileri için geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme programı Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning'in [CASEL] (2013) ortaya koyduğu beş beceri alanını dikkate almaktadır. Bu beceri alanları; özfarkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık ilişki kurma ve sorumlu karar alma olarak belirlenmiştir. Geliştirilen program her biri iki oturum olmak üzere beş modülden oluşmaktadır. Her bir oturum bilgi-işlemsel düşünmenin içerdiği Ayrıştırma, Soyutlama, Örüntü Tanıma ve Algoritmik Düşünme aşamaları dikkate alınarak yapılandırılmıştır

Beklenen Sonuçlar

İlkokul öğrencileri için geliştirilen bilgi-işlemsel düşünme becerileri ve dijital hikayelerin entegre edildiği sosyal-duygusal öğrenme programı kapsamında, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Buna göre öğrenciler; kendi duygu, düşünce ve değerlerinin yanı sıra bunların eylemlerini nasıl etkilediğini anlayacaklardır. Kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenleyerek ve kontrol edebilecek; başkaları ile empati kurabilecek ve sağlıklı ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürebilecektir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ve sosyal faktörlere dayalı olarak olumlu ve yapıcı seçimler yapmaları bu programın hedefleri kapsamındadır. Bu çalışma Erasmus+ programı COMPUSEL: Computational Thinking in enhancing Primary Students' Social-Emotional Learning Skills başlıklı ve 2021-1-TR01-KA220-SCH-000031609 nolu proje ile desteklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: bilgi-işlemsel düşünme, dijital hikayeler, program geliştirme, sosyal-duygusal gelişim, sosyal-duygusal öğrenme

Kaynaklar

Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, *1*(2), 67-69.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs- Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: Author.

Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J.M. (2010). Demystifying computational thinking for non-computer scientists. Unpublished manuscript in progress, referenced in http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf

MEB (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu, *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:19*, Ankara

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, *70*(5), 179 – 185.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education, 14*(1), 1-16.

ID 74-Developing a Social-Emotional Learning Curriculum Integrated with Computational Skills and Digital Stories

Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
csahin@comu.edu.tr
0000-0002-6341-5380

Prof. Dr. Çavuş Şahin
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
cavussahin@comu.edu.tr
0000-0002-4250-9898

İlke Evin Gencel, PhD
İzmir Demokrasi University, Turkey
ilke.evingencel@idu.edu.tr
0000-0002-2113-701X

Miltos Sakellariou
Social Cooperative of Cyclades, Greece
miltosakellariou@gmail.com
0000-0002-0130-3893

Angeliki Sakellariou
Social Cooperative of Cyclades, Greece
alteravitacyclades@gmail.com
0009-0009-0281-9312

Dr. Magdalena Zadworna
University of Lodz, Polland
magdalena.zadworna@now.uuni.lodz.pl
0000-0002-0585-019X

Dr. Karolina Kossakowska
University of Lodz, Polland
karolina.kossakowska@now.uni.lodz.pl
0000-0003-3618-1918

Dr. Arleta Suwalska
University of Lodz, Polland
arleta.suwalska@now.uni.lodz.pl
0000-0003-0713-8451

Assoc. Prof. Dr. Adelinda Candeias
University of Evora, Portugal
aac@uevora.pt
0000-0002-9489-8880

Adriana Simões Félix
University of Evora, Portugal
eadrianasimoesfelix@gmail.com
0009-0001-8377-214X

Dr. Anisoara Dumitrache
University of Bucharest, Romania
anisoara.dumitrache@fpse.unibuc.ro
0000-0002-8151-6070

Dana Manolache
University of Bucharest, Romania
dana.manolache@credis.unibuc.ro
0000-0002-5549-8075

Introduction

This study aims to develop a social-emotional learning program for primary school students through integrating computational thinking skills and digital stories to enhance their social-emotional learning abilities. In this context, the social-emotional learning program, developed as one of the outputs of the "Computational Thinking in Enhancing Primary Students' Social-Emotional Learning Skills" project supported by Erasmus+ School Education Collaboration Partnerships, is introduced.

Technology's integration into all aspects of our lives has led to the emergence of new jobs in the labor market. With this transformation, the importance given to the social-emotional skills of individuals is increasing (MEB, 2021). Nowadays, children are expected to possess social-emotional skills to become successful individuals in their lives (Payton et al., 2000). Social-emotional learning focuses on enhancing students' emotional intelligence and interpersonal skills at the primary level. Employing a structured approach to develop social-emotional learning skills will facilitate students in acquiring these skills more effectively. In this context, the integration of computational thinking skills into the social-emotional learning program emerges as a novel approach to effective problem-solving. Computational thinking skills are described as thinking processes that involve formulating problems and finding solutions effectively by a cognitive model (Cunny et al., 2010).

Previous literature emphasizes that computational thinking skills can be applied as a problem-solving process in any discipline (Yadav et al., 2014). Similarly, Bundy (2007) underscores the significance of using computational thinking skills in other disciplines through problem-solving techniques, as these skills are crucial in every domain. Within this program, the digital stories to be developed are specifically designed for each module to improve social-emotional learning skills in the target age group. By utilizing digital stories and computational thinking skills, students will be able to solve social-emotional problems they encounter effectively throughout their lives.

Methodology

Design-based research method was used in the study. During the curriculum development process, a needs analysis was conducted. Accordingly, the five skill areas outlined by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013) for primary students are considered. These skills areas are named as: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. The program consists of five modules, each comprising two sessions, incorporating the problems developed based

on the established objectives. Each session is structured, considering the computational thinking stages of decomposition, abstraction, pattern recognition, and algorithmic thinking.

Expected Outcomes

The integrated social-emotional learning program, which combines computational thinking skills and digital stories for primary school students, aims to enhance their social-emotional skills. Consequently, students will gain an understanding of how their own emotions, thoughts, and values influence their actions. They will learn to regulate and control their emotions, thoughts, and behaviors while empathizing with others and building healthy relationships. Moreover, the program's objectives include enabling students to make positive and constructive choices based on individual and social factors. This study is supported by the Erasmus+ program under the title "COMPUSEL: Computational Thinking in enhancing Primary Students' Social-Emotional Learning Skills" with the project number 2021-1-TR01-KA220-SCH-000031609.

Keywords: computational thinking, curriculum development, dijital stories, social-emotional development, social-emotional learning

References

Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, *1*(2), 67-69.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs- Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: Author.

Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J.M. (2010). Demystifying computational thinking for non-computer scientists. Unpublished manuscript in progress, referenced in http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf

MEB (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu, *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:19*, Ankara

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, *70*(5), 179 – 185.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education*, *14*(1), 1-16.

ID 75-Anlamaya Dayalı Tasarım Yoluyla Özel Yetenekli Öğrencilere Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Kazandırılması

Zühal Ulusoy
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
zuhalulsy@gmail.com

Sertel Altun
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
sertelaltun@gmail.com
0000-0002-1951-5181

Giriş

Ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutları olan sürdürülebilirlik, Gedik (2020) tarafından bugünün ihtiyaçlarını karşılarken hiçbir canlının ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerine engel olmamak olarak tanımlanmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma kavramı ilk olarak "Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu" tarafından yayımlanan Bruntland raporunda 1987 yılında kullanılmıştır (Bulut, Çakmak, 2018). 2015 yılında Birleşmiş Milletler (BM) Genel Merkezinde gerçekleşen liderler zirvesinde küresel kalkınmanın sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amacı (SKA) belirlenmiştir.

Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE); bireylerin sürdürülebilirliğin tüm boyutlarını özümseyip değer oluşturmasına imkân tanıyacak, tüm canlılar için yaşanılabilir bir gelecek bilinci ve bakış açısı geliştirmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Teksöz, Ertürk ve Lise, 2014, s.88).

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin SKA okuryazarlıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre bilişsel becerilerde daha üstün bir performans gösterdiği uzmanlarca belirlenen; bilişsel ve duyuşsal alanlarda destekleyici ve yeteneklerini geliştirici eğitim alması gereken öğrencilere özel yetenekli denmektedir (Kaya, 2013). Anlama ile bilme arasındaki farka dikkat çekip, bilgi ve becerileri gerçek ortam ve durumlarda kullanabilmeyi hedefleyen (Altun, Gül, Yücel – Toy, 2021) Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) ile sekiz ders saatlik bir öğretim tasarlanıp öğretimin niteliğini ve öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma okuryazarlıklarındaki gelişimi ölçmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan amaçlı örnek olay çalışması kullanılmıştır. İstanbul'da bir devlet kurumu olan Şişli Bilim ve Sanat Merkezinde okuyan 11 kız ve 11 erkekten oluşan toplam 22 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. İhtiyaç analizi çalışması sonucunda ortaokul öğrencilerinin SKA'ya yönelik farkındalıkların düşük olduğu tespit edilmiştir. "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları" konusunda 8 ders saatlik UbD'ye dayalı öğretim tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin SKA okuryazarlık seviyelerini tespit etmek için aynı Kelime İlişki Testi ön uygulama ve son uygulama olarak iki kez uygulanmıştır. Ayrıca, öğrenci performans görevi, öğrenci etkinlik ürünleri ve öğrenci görüşleri veri toplama aracı olarak çalışmada kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ve nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

İhtiyaç analizi sonucuna göre öğrencilerin SKA konusunda ön bilgileri düşük çıkmıştır. Ön ve son ölçek olarak uygulanan Kelime İlişki Test sonuçlarının, son uygulama lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. UbD modelinin özel yetenekli öğrencilerin SKA okuryazarlıklarını geliştirmek için etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, öğretimin dersi eğlenceli hale getirdiğine dair olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, SKA'nın daha iyi bir gelecek ve yaşanılabilir bir dünya için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: anlamaya dayalı tasarım (UbD), BİLSEM, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma amaçları, özel yetenek

Kaynakça

Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2680-2697.

Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3 (3) , 196-215.

Gül, M., Altun, S. & Yücel Toy, B. (2021). Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamasının (Ubd) Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi: T.C. İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Üzerine bir Çalışma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0(51) , 123-152.

Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 115-122.

Teksöz, G., Ertürk, E. ve Lise, Y. (2014). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi için biyosfer rezervleri: Camili'de yaşam. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

ID 75-Developing Sustainable Development Goals for Gifted Students through Understanding by Design

Zühal Ulusoy
Yildiz Technical University, Türkiye
zuhalulsy@gmail.com

Sertel Altun
Yildiz Technical University, Türkiye
sertelaltun@gmail.com
0000-0002-1951-5181

Introduction

Sustainability is a complex concept with economic, ecological, and social dimensions. Gedik (2020, p. 123) defines sustainability as "meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs." The concept of sustainable development was first used in the 1987 Brundtland Report, published by the World Commission on Environment and Development. In 2015, the United Nations (UN) General Assembly adopted 17 Sustainable Development Goals (SDGs) to achieve sustainable development for all.

In Turkey, Education for Sustainable Development (ESD) should be of a quality that enables individuals to internalize and create value from all dimensions of sustainability, and develop an awareness and perspective of a livable future for all living beings (Teksöz, Ertürk, & Lise, 2014, p. 88).

The purpose of this study is to develop the SDG literacy of gifted students. Gifted students are those who demonstrate superior performance in cognitive skills compared to their typically developing peers, and who need supportive and talent-developing education in cognitive and affective areas (Kaya, 2013). Using Understanding by Design (UbD), an instructional design approach that emphasizes the difference between understanding and knowing and aims for students to be able to use knowledge and skills in real-world contexts and situations (Altun, Gül, Yücel, & Toy, 2021), an eight-session instructional program was designed to measure the quality of instruction and the development of students' SDG literacy.

Methodology

A purposeful case study approach was used in this study. A total of 22 middle school students (11 girls and 11 boys) from the Şişli Science and Arts Center, a state institution in Istanbul, participated in the study. A needs analysis study revealed that middle school students have low awareness of SDGs. A 8-session UbD-based instruction was designed and implemented on the topic of "Sustainable Development Goals". The same Word Association Test was administered twice as a pre-test and post-test to determine students' SDG literacy levels. In addition, student performance tasks, student product artifacts, and student reflections were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics were used to analyze quantitative data, and content analysis methods were used to analyze qualitative data.

Results / Expected Outcomes

The needs assessment revealed that the students had low prior knowledge of the SDGs. The results of The results of the needs analysis revealed that students had low prior knowledge of SDGs. The results of the Word Association Test, which was administered as a pre-test and post-test, showed a significant difference in favor of the post-test. This suggests that the UbD model is an effective approach for developing the SDG literacy of gifted students.

Students provided positive feedback about the instruction, stating that it made the lesson more enjoyable. They also expressed that SDGs are important for creating a better future and a more sustainable world.

Keywords: Understanding by Design (UbD), BİLSEM, sustainability, sustainable development goals, gifted

References

Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2680-2697.

Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3 (3) , 196-215.

Gül, M., Altun, S. & Yücel Toy, B. (2021). Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamasının (Ubd) Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi: T.C. İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Üzerine bir Çalışma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 0(51) , 123-152.

Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 115-122.

Teksöz, G., Ertürk, E. ve Lise, Y. (2014). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi için biyosfer rezervleri: Camili'de yaşam. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

ID 77-Birinci Sınıflar Uyum Dönemi Geliştirme Programı

Halil Gülmüş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
andihalil@gmail.com

Giriş

Uyum Döneminde Görülen Eksiklikler:

İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler için uygulanan uyum haftasında gerek okul, gerek öğretmen, gerekse de velilerden kaynaklanan bazı eksiklikler yaşanmaktadır. Öğrencilerin okula uyumunu en üst düzeyde sağlayabilmek için tüm bu eksikliklerin tespit edilerek giderilmesi gerekmektedir.

Bu nedenle geliştirme programı çerçevesinde okul ve öğretmenlerin uyum haftası çerçevesinde yapmaları gerekenleri ve rehberlik servisi ile ortak çalışarak velilerin de bu durumda üzerine düşenleri yapmalarını sağlamak gerekmektedir.

Verilerin İncelenmesi

Yapılan analizlerde öğretmenlerin uyum sürecine olan yaklaşımlarının olumlu olduğu; yapılan anketler neticesinde 2.63 – 3.51* aralığında bir aritmetik ortalamayla "katılıyorum" cevabının ağırlıkta olduğu görülmüştür.

Buna rağmen gerek uyum dönemi ile ilgili hizmetiçi eğitimin yetersizliği, gerekse okulun sosyal çevresinin, velilerin ve öğretmenlerin tatmin edici bir ön hazırlığa sahip olmadıkları görülmüştür.

Yaşanan sıkıntıların başında tuvalet ihtiyacı, tuvalet eğitimi, akran zorbalığı ve özgüven eksikliği gelmektedir. Özellikle çocukların birçoğunun aileden ilk defa ayrılacak olmaları tüm bu eksikliklerin temel nedeni olarak söylenebilir.

Program ile ilgili Geliştirme Süreci:

Tüm bu eksikliklerin olumsuzluklarını en aza indirmek için neler yapabiliriz?

- Öncelikle okula kayıt esnasında öğrencilere verilecek olan "öğrenci tanıma formunun" * okul başlamadan önce toplanarak sınıf öğretmenlerine teslim edilmesi ve öğrencilerin detaylı analizi yapılarak (sevdikleri şeyler, korktukları şeyler, travmaları, hayalleri, oyuncakları,…vb) öğretmenlerin daha ilk dakikadan öğrenciyi tanıması ve yönlendirmesi sağlanmalıdır. (Öğrenci tanıma formu rehberlik servisiyle birlikte hazırlanmalıdır. Öğrenci bilgi formu değildir)
- Eğitimde İyi Örnekler için tasarısını hazırladığımız birinci sınıf öğrencilerinin tuvaleti kolay bulabilmeleri için okul koridorlarına yapılacak olan resimli işaretlemelerin (çocukların ilgisini çekecek şekil veya çizgi film karakterleri) idare tarafından hazırlanması gerekmektedir.
- Rehberlik servisi tarafından okulu tanıtıcı kısa videoların sosyal medya veya whatsapp üzerinden velilere ulaştırılarak öncelikle velinin ve daha sonra öğrencinin okul hakkında gerekli bilgilere sahip olması sağlanmalıdır.
- Öğrencileri tanıma formu analizi ile elde edilen bilgilerden hareketle sıkıntı yaşayabilecek öğrenciler üzerinde uygulanabilecek çözüm yolları belirlenerek öğretmen tarafından not edilmeli ve gerekli durumlarda kullanılmalıdır.

Sonuçlar

Eğitimde İyi Örnekler Projesi için hazırladığımız taslakta uyguladığımız adımların öğrencilerin uyum süresini kısalttığı, bağımsız iş yapabilme becerilerini artırdığı ve eğitim öğretim süreçlerine olumlu etki ettiği gözlenmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin bağımsız iş yapabilme yeterliliklerini artırabilme adına uygulanan sonuçların takibi yapılarak varsa hala aksayan yönlerin tespit edilmesi, düzeltilmesi ve bunların bir rapor haline getirilerek; geliştirmeye açık şekilde tüm paydaşlarla paylaşılması uygundur.

Kaynakça

Üstündağ, N. (2014). T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

ID 77-First Grades Harmonization Period Development Program

Halil Gülmüş
Aydin Adnan Menderes University, Türkiye
andihalil@gmail.com

Introduction

Deficiencies In the Adaptation Period

There are some deficiencies caused by the school, teachers and parents during the adaptation week applied for students starting the first grade of primary school. In order to ensure the adaptation of students to the school at the highest level, all these deficiencies should be determined and eliminated.

For this reason, within the framework of the development program, it is necessary to ensure that the parents do their part in this situation by working in partnership with the guidance service.

Data Examination

In the analyzes made, it was determined that teachers' approaches to the adaptation process were positive; As a result of the surveys, it was seen that the answer "I agree" was dominant with an arithmetic average between 2.63 - 3.51*.

Despite this, it has been seen that the in-service training related to the adaptation period is not sufficent and the social environment of the school, parents and teachers do not have a satisfactory preliminary preparation.

At the beginning the most important problems experienced are the need for toilet, toilet training, peer bullying and lack of self-confidence.. Especially the fact that most of the children will leave the family for the first time can be said to be the main reason for all these deficiencies.

Development Process of the Program

What can we do to minimize the negative effects of all these deficiencies?

- First of all, the “student recognition form” that will be given to the students during school enrollment is collected and delivered to the classroom teachers before the school starts, and this way teachers will get to know and guide their students from the very first minute by making a detailed analysis (things they like, things they fear, traumas, dreams, toys, etc.) should be provided. (Student recognition form should be prepared together with the guidance service. It is not a student information form)

- Pictorial markings (shapes or cartoon characters that will attract children's attention) that we design for Good Practices in Education should be prepared by the school administration so that the first grade students can easily find the toilet. Short videos promoting the school should be delivered to the parents via social media or whatsapp by the guidance service, so that the parents and then the student have the necessary information about the school.
- Based on the information obtained through the analysis of the student recognition form, the solutions that can be applied to the students who may experience difficulties should be determined and noted by the teacher and used when necessary.

Conclusion

It has been observed that the steps we applied in the draft we prepared for the Good Practices in Education Project shortened the adaptation period of the students, increased their ability to do independent work and had a positive effect on the education and training processes.

In order to increase the ability of first-year students to do independent work, following the results applied, detecting and correcting the still failing aspects, if any, and making a report from these will be appropriate to share with all stakeholders in a way that is open to development.

Reference

Üstündağ, N. (2014). T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

ID 78-Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Son Beş Yılda Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi, Türkiye
mcelebi@erciyes.edu.tr
0000-0002-0325-7528

Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşı
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
fodabasi@anadolu.edu.tr
0000-0003-4362-4609

Erdi Tangut
Erciyes Üniversitesi, Türkiye
m.erdi.tangut@hotmail.com

Giriş

Geçmişten günümüze, bilgiye erişim yollarında büyük değişimler gerçekleşmiştir. Bunlardan en önemlisi 15. yüzyılda matbaanın icat edilmesiyle başlamıştır. Böylelikle insanların bilgiye erişimleri kolaylaşmış ve ilk etapta bilgiye erişimler kitaplar aracılığıyla gerçekleşmiştir.
Bilgiye erişimde kitaplar tek kaynak konumundayken günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve toplumdaki değişimler yeni araçları ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu ilerleyiş öğrenme-öğretme süreçlerinde de birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Pandemi süreci ile de bu değişim büyük bir oranda eğitim hayatında hissedilir olmuştur.
21. yy. becerileri kapsamında öğretmenlik mesleğinde sadece *alan bilgisinin* yeterli olmadığını aynı zamanda öğrenciye aktarabilme yönü yani *pedagoji bilgisini* bilmeyi de gerektirmektedir. Bunlara ek olarak öğrenciler, öğrenmeyi artık sadece sınıf ortamında değil internetin olduğu her koşulda gerçekleştirebilmektedir. Bu da öğretmenlerde olması gereken üçüncü bir bilgi olan *teknoloji bilgisi* kavramını da doğurmaktadır. Sonuç olarak üç kavramın birlikte olduğu yeni yaklaşım olan *teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)* karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalardan yola çıkarak ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB üzerine 2018-2023 yılları arasında yapılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi ve bu alandaki çalışmaların mevcut durumuna bakılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada araştırma yöntem türlerinden nitel araştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinde de betimsel analiz deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2023 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış olan anahtar kelimeleri "İlköğretim Matematik Eğitimi" ve "TPAB" olarak belirlenmiş, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ölçütleri sağlayan dokuz (9) adet yüksek lisans tezi oluşturmuştur.

Araştırmanın veri analizi betimsel içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada kullanılacak tezlerin yayınlandığı yıllara, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, örneklem çeşidine ve büyüklüğüne ve araştırmada kullanılan analiz yöntemlerine göre incelemesi yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada sonuç olarak en fazla yayının 2020 ve 2022 yıllarında yapıldığı, alanda en fazla katkıyı Marmara Üniversitesinin sağladığı, en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanarak yapıldığı, seçilen örneklemin öğretmen ve öğretmen adayları olarak eşit düzeyde tercih edildiği, en çok nicel çalışma ve desen olarak ilişkisel tarama modeli tercih edildiği ve veri analizi aşamasında en çok ANOVA ve bağımsız örneklemler t-testlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: teknolojik bilgisi, alan bilgisi, pedagojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi

ID 78-An Analysis of Master's Theses on Technological Pedagogical Content Knowledge of Secondary School Mathematics Teachers in the Last Five Years

Prof. Dr. Mustafa Çelebi
Erciyes University, Turkey
mcelebi@erciyes.edu.tr
0000-0002-0325-7528

Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşi
Anadolu University, Turkey
fodabasi@anadolu.edu.tr
0000-0003-4362-4609

Erdi Tangut
Erciyes University, Turkey
m.erdi.tangut@hotmail.com

Introduction

From the past to the present, there have been great changes in the ways of accessing information. The most important of these started with the invention of the printing press in the 15th century. This facilitated people's access to information and in the first place, access to information was realized through books.

While books were the only source of access to information, today the advancement of technology and changes in society have created new tools. Therefore, this progress has brought along some innovations in learning-teaching processes. With the pandemic process, this change has been felt to a great extent in education life.

Within the scope of 21st century skills, the teaching profession requires not only knowledge of the field but also knowledge of pedagogy, that is, the ability to transfer it to the student. In addition to these, students can now learn not only in the classroom environment but also in any condition where the internet is available. This leads to the concept of technology knowledge, which is a third knowledge that teachers should have. As a result, technological pedagogical content knowledge (TPACK), which is a new approach in which three concepts come together.

Based on the studies in the literature, it was aimed to examine the master's theses on TPACK of secondary school mathematics teachers between 2018-2023 and to look at the current status of the studies in this field.

Method

In the study, qualitative research method, one of the research method types, and descriptive analysis design in qualitative research methods were used.

The study group of the research consisted of nine (9) master's theses published in Turkey between the years 2018-2023, whose keywords were determined as "Primary Mathematics Education" and "TPACK" and which met the criteria in the YÖK National Thesis Center database.

The data analysis of the study was carried out by descriptive content analysis. In this context, the theses to be used in the research were examined according to the years of publication, research methods, research designs, sample type and size, and analysis methods used in the research.

Results / Expected Results

As a result of the research, it was seen that the most publications were made in 2020 and 2022, the highest contribution in the field was made by Marmara University, it was mostly published by the Institute of Educational Sciences, the selected sample was equally preferred as teachers and prospective teachers, the most quantitative study and relational survey model was preferred as the design, and ANOVA and independent samples t-tests were mostly used in the data analysis phase.

Keywords: technological knowledge, content knowledge, pedagogical knowledge, technological content knowledge, pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge and technological pedagogical content knowledge

ID 79-Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi, Türkiye
mcelebi@erciyes.edu.tr
0000-0002-0325-7528

Prof. Dr. Yusuf Levent Şahin
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
ylsahin@anadolu.edu.tr
0000-0002-3261-9647

Erdi Tangut
Erciyes Üniversitesi, Türkiye
m.erdi.tangut@hotmail.com

Giriş

Günümüzde teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesiyle dünyada birçok alanda gelişim ve değişim görülmektedir. Bu değişim teknolojik cihazlarda sürekli olmakla beraber, yaşadığımız 21.yy dönemini ise teknolojik devrim çağı olarak adlandırabiliriz. Bu değişimlerin en yoğun olarak görüldüğü yerlerin başında internet ve internet uygulamaları olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla internetin giderek bu kadar yaygınlaştığı ve hayatımızın vazgeçilmez bir ögesi haline geldiği çağımızda öğrencilerimizin interneti faydalı ve zararlı amaç olarak kullandıkları da bilinen bir gerçekliktir. Öğrencilerin bu gelişimde bilerek ya da bilmeden arkadaşları üzerinde olumsuz etki oluşturabilecek davranışlarda bulunması söz konusu olmaktadır. Bunlardan bir tanesi de *siber zorbalık* kavramıdır.

Bu çalışmada öğrenciler arasında internetin zararlı kullanımından yola çıkarak ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık durumuna maruz kalmalarına ilişkin öğretmenlerin siber zorbalık bilgileri ve böyle bir durumla karşılaştıklarında rehberlik edebilme bilgileri için öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma araştırma yöntem türlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden de olgu-bilim seçilmiştir. Araştırmada çalışma grubu kolayda örnekleme metodu ile Kayseri İlinde görev yapan ortaokul öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinde en temel ölçüt olarak farklı branşlardan öğretmenlerin bilgilerine başvurmaktır. Araştırmanın veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcılara sekiz tane görüşme sorusu ve beş tane de demografik soru yöneltmiştir. Görüşme toplamda 11 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere gönüllü katılım formları onaylatılarak veri kaybı olmaması için ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi kısmında katılımcı öğretmenlere birer kod verilmiş ve ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür. Sorulara verilen cevaplarda kodlarla işlemler yapılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma katılımcı öğretmenlerden gelen bilgiler doğrultusunda *siber zorbalık* konusunda yeterli hizmetiçi eğitim almadıkları, siber zorbalık durumunun fiziki zorbalığa göre daha fazla zarar verdiği, bulaşıcı bir zorbalık türü olduğu, sosyal medya ve çevrimiçi oyunlar aracılığı ile daha çok yapıldığı, akran gruplarında yaygın olduğu, siber zorbalık durumlarına maruz kalındığında öğretmenlerinden destek istedikleri ve dijital araç-gereç kullanımında ailelerin denetiminin önemine vurgu yapılmıştır.

Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde sonuçların benzer özellikte çıktığı söylenebilir. Sonuç itibari ile bu süreçte en fazla yükün öğretmenlerde olduğu ve rehberlik boyutunun ihmal edilemeyeceği hem alanyazın taramasında hem de bu çalışmada görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: bilgi ve iletişim teknolojileri (bit), bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu (btk), internet, fiziki zorbalık, siber mağduriyet

ID 79-Teachers' Opinions On Secondary Students' Exposure to Cyberbullying

Prof. Dr. Mustafa Çelebi
Erciyes University, Turkey
mcelebi@erciyes.edu.tr
0000-0002-0325-7528

Prof. Dr. Yusuf Levent Şahin
Anadolu University, Turkey
ylsahin@anadolu.edu.tr
0000-0002-3261-9647

Erdi Tangut
Erciyes University, Turkey
m.erdi.tangut@hotmail.com

Introduction

Today, with the rapid advancement of technology, there is development and change in many fields in the world. Although this change is continuous in technological devices, we can call the 21st century period we live in as the age of technological revolution. It is known that the internet and internet applications are the most intense places where these changes are seen. Therefore, it is a known fact that our students use the internet for useful and harmful purposes in our age where the internet has become so widespread and has become an indispensable element of our lives. In this development, students may knowingly or unknowingly engage in behaviors that may have a negative impact on their friends. One of these is the concept of cyberbullying.

In this study, based on the harmful use of the internet among students, it is aimed to obtain teachers' opinions on the exposure of secondary school students to cyberbullying and teachers' knowledge of cyberbullying and their knowledge of how to guide them when they encounter such a situation.

Method

The study was conducted using qualitative research method, one of the research method types. Phenomenology was selected from qualitative research methods. The study group was determined as secondary school teachers working in Kayseri Province by convenience sampling method. The main criterion for choosing this sampling method was to consult the information of teachers from different branches. In the data collection phase of the study, eight interview questions and five demographic questions were asked to the participants with semi-structured interview forms. The interviews were conducted with 11 secondary school teachers in total. Before the interview, the voluntary participation forms were approved by the teachers and audio-recorded to prevent data loss.

In the analysis of the data, participant teachers were assigned a code and the audio recordings were transcribed. The answers given to the questions were processed with codes.

Results

In line with the information received from the participant teachers, it was emphasized that they did not receive sufficient in-service training on cyberbullying, that cyberbullying causes more harm than physical bullying, that it is a contagious type of bullying, that it is more common through social media and online games, that it is common in peer groups, that they seek support from their teachers when exposed to cyberbullying situations, and the importance of parental supervision in the use of digital tools and equipment.

When the studies conducted in the literature are examined, it can be said that the results are similar. As a result, it was seen both in the literature review and in this study that teachers have the most burden in this process and that the guidance dimension cannot be neglected.

Keywords: ınformation and communication technologies (ıct), ınformation and communication technologies authority (ıcta), ınternet, physical bullying, cyber victimization

ID 80-Ailelerin Eğitim Süreçlerine Katılımları Üzerine Bir İnceleme

Bahar Köylü
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
bhrkyl@gmail.com
0000-0003-3832-4708

Hünkar Korkmaz
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Giriş

Bu araştırmanın temel problemi "Ortaokul düzeyinde eğitim gören çocukların ailelerinin matematik eğitimine ilişkin eğitim etkinliklerine katılım alanları ve sıklıkları nedir?" şeklindedir.

Van ilindeki Tuşba, İpekyolu ve Gürpınar ilçelerinde öğrenim gören ortaokul düzeyindeki öğrenci ailelerinin okulda genel eğitim etkinliklerine, evde matematik dersi eğitim etkinliklerine katılım alanlarını ve sıklıklarını belirlemek ve belirlenen durumların demografik değişkenlere yönelik ilişkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın kuramsal temelinde aile tanımına, aile katılım türlerine ve etkinliklerine, katılımın önemine, akademik başarı ve matematik dersi başarısına, devamsızlık durumuna, aile katılımını engelleyen etmenlere, demografik özelliklere ve program geliştirme sürecinde aile katılımına yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve açıklayıcı ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Bu çalışmanın ulaşılabilir evrenini ortaokul düzeyinde okula devam eden öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu küme örneklem yoluyla belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan velilere anket formu uygulanmıştır. Formun ilk kısmında demografik bilgiler, ikinci kısmında ailelerin okulda katıldıkları genel eğitsel etkinliklere ve evde özelde matematik dersi eğitim etkinliklerine katılım alanlarını ve sıklıklarını belirlemek amacıyla sorulan sorular yer almaktadır.

Elde edilen veriler betimsel ve ilişkisel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Aileler okulda en çok veli toplantısı etkinliğine katılırlarken, en sık sınıf ziyaretleri etkinliği gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ailelerin eğitime katılımlarının olumlu etkileri üzerinde çok fazla sayıda çalışma mevcuttur (Catalano & Catalano, 2014; Chen, 2008; Cotton & Savard, 1982; Epstein, 1995).

Ev ortamında matematik dersi hakkında sohbet etme alanına en çok katılırlarken, en sık matematik dersi için kaynak kitap alma etkinliğini gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ailelerin çocukların matematiksel eğitim etkinliklerine dahil olması çocukların matematik testlerini pozitif olarak etkilemektedir (Sheldon & Epstein, 2005).

Ailelerin demografik değişkenlere göre; okul katılım alan puanları ile matematik başarısı, evde yaşayan kişi sayısı, matematik dersi devamsızlık, odasının paylaşıldığı aile üyesi arasında anlamlılık tespit edilmiştir.

Garcia ve Thornton'a (2014) göre ailenin öğrenmeye katılımının öğrenci performansını artırmaya, devamsızlığı azaltmaya yardımcı olmaktadır. Çocuk sayısına göre katılım durumları arasında anlamlı farklılık bulunan araştırmalar mevcuttur (Ahioğlu, 2006; Çatıkkaş, 2008; Leyser, 1985). Aile katılımı ders başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Balli ve ark., 1998; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001).

Evdeki katılım alan puanları ile veli yaş ve odanın paylaşıldığı aile üyesi arasında, okuldaki katılım sıklık puanları ile matematik dersi başarısı arasında, evdeki katılım sıklık puanları ile veli yaş, okula devam durumu ve matematik dersi devamsızlık değişkenleri arasında anlamlılık tespit edilmiştir.

Tümkaya'nın (2017) çalışmasında yaş değişkeninin sadece bir boyutunda anlamlı farklılık olduğu fark edilmiş, sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olan çocuklardaki ailelerin katılımında da engeller görülmüştür (Harris & Goodall, 2008). Epstein ve Sheldon (2002) okul uygulamalarının öğrenci devamsızlık oranını etkileyeceğini belirtmişlerdir. Erdoğdu ve Erdoğdu (2015), öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip başarıları ile pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul katılım, okul sıklık, ev katılım, ev sıklık puanlarının birbirleriyle olan ilişkisi incelendiğinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla paralel sonuç içeren araştırmalar mevcuttur (Christenson, 2003; Dearing ve ark., 2006; De Fraja ve ark., 2010; Flouri & Buchanan, 2004; Gelber & Isen, 2013).

Anahtar Sözcükler: ailelerin eğitime katılımları, alilerin eğitime katılım alanları, aile katılım sıklığı, akademik başarı, ortaokul matematik eğitimi

Kaynaklar

Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations, 47,* 149–157. https://doi.org/10.2307/585619

Catalano, H., & Catalano, C. (2014). The importance of the school-family relationship in the child's intellectual and social development. *Proc. Soc. Behav. Sci. 128,* 406–414. https://doi.org/.1016/j.sbspro.2014.03.179

Chen, J. (2008). Grade level differences: Relations of parental, teacher, and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International, 29,* 183-198.

Christenson, S. L. (2003). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School psychology quarterly, 18*(4), 454. https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995

Cotton, K., & Savard, W. G. (1982). Parent involvement in instruction, K-12: Research synthesis. *OR: Northwest Regional Educational Laboratory*, (ED 235 397).

Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98,* 653-664. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653

De Fraja, G., Oliveira, T., & Zanchi, L. (2010). Must try harder: Evaluating the role of effort in educational attainment. *The Review of Economics and Statistics, 92*(3), 577-597. http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/REST_a_00013

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.

Epstein, J. L. (2001). Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS): Volunteers in social studies and art. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools,* 543-562.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Erdoğdu, F., & Erdoğdu, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers & Education, 82*, 26-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: AA meta-analysis, *Educational Psychology Review, 13*, 1-22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 141-153, https://doi.org/10.1348/000709904773839806

García, L. E., & Thornton, O. (2014). The enduring importance of parental involvement. *NEA Today*.

Gelber, A., & Isen, A. (2013). Children's schooling and parents' behavior: Evidence from the head start impact study. *Journal of Public Economics, 101*, 25-38. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.02.005

Harris, A., & Goodall, J. (2008).) Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research*, 50:3, 277-289, https://doi.org/10.1080/00131880802309424

Leyser, Y. (1985). Parent involvement in school: A survey of parents of handicapped students. *Contemporary Education, 57*(1), 38.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 98* (4): 196–206. https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207

Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katilim türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*(2), 83-98.

ID 80-An Investigation on Family Involvement in Education

Bahar Köylü
Ministry of Education, Türkiye
bhrkyl@gmail.com
0000-0003-3832-4708

Hünkar Korkmaz
Hacettepe University, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Introduction

The problem of the research is "What are the areas and frequencies of participation of the families of children studying at secondary school level in educational activities related to mathematics education?"

This study was conducted to determine the frequency and frequency of participation of the families of secondary school students studying in the province of Van in general education activities at school, and in home mathematics education activities, and to investigate the relations of the determined situations with demographic variables.

On the theoretical basis of the research, the definition of family, family participation types and activities, the importance of participation, academic success, absenteeism, factors that prevent family participation, demographic characteristics and family participation in the program development process are included.

Methodology

In this study, quantitative research method and explanatory relational screening design were used. The accessible universe of this research is middle school student families. The study group of the research was determined by cluster sampling. A two-part questionnaire was applied to the parents participating in the study. The parents were invited to the school and questionnaires were applied. The data collection process took approximately one period.
Analysis was analyzed using descriptive and correlational statistics.

Results / Expected Outcomes

Parent meeting activity, classroom visits and the area related to mathematics lesson were more attended by families. Participation of families in activities positively affects children's mathematics exams (Sheldon & Epstein, 2005).

According to the demographic variables of the families, Significance was found between school participation scores and mathematics achievement, the number of people living at home, absenteeism from mathematics lessons, and the family member whose room was shared. Family involvement helps to increase student performance and reduce absenteeism at school (Garcia & Thornton, 2014) There is a significant difference between the number of children and family participation (Ahioğlu, 2006). Family involvement has an impact on academic success (Balli et al., 1998; Epstein, 2001).

Significance was determined between the participation scores at home and the age of the parents and the family member with whom the room was shared, between the participation

frequency scores at school and mathematics course success, between the participation frequency scores at home and the parents' age, school attendance, and mathematics course absenteeism variables.

Tümkaya (2017) noticed that there was a significant difference in one dimension of the age variable. Barriers have also been observed in the participation of families of children who are socioeconomically disadvantaged (Harris & Goodall, 2008). Epstein and Sheldon (2002) stated that the school would affect the student absenteeism rate. Erdoğdu and Erdoğdu (2015) found that there is a positive relationship between having a room and academic success.

When the relationship between school attendance, school frequency, home participation, home frequency scores were examined, it was determined that there was a significant relationship (Christenson, 2003).

Keywords: parent involvement in education, areas of family involvement in education, frequency of family involvement in education, academic achievement, middle school mathematics education

References

Each source cited in the abstract should appear in the reference list. References should be written according to the APA 7th style. Line spacing is 3nk. Indentation should start under the 4th letter.

Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations, 47,* 149–157. https://doi.org/10.2307/585619

Christenson, S. L. (2003). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School psychology quarterly*, *18*(4), 454. https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995

Epstein, J. L. (2001). Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS): Volunteers in social studies and art. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, 543-562.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Erdoğdu, F., & Erdoğdu, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers & Education, 82*, 26-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023

García, L. E., & Thornton, O. (2014). The enduring importance of parental involvement. *NEA Today*.

Harris, A., & Goodall, J. (2008).) Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research*, 50:3, 277-289, https://doi.org/10.1080/00131880802309424

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 98* (4): 196–206. https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207

Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katilim türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*(2), 83-98.

ID 81-Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Dilek Teker
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
dikteker@gmail.com

Ahmet Murat Ellez
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
murat.ellez@deu.edu.tr
0000-0002-8317-8554

Giriş

İnsanoğlu doğumundan itibaren yaşamını sürdürmek için öğrenmek durumundadır. Öğrenme yaşam boyu sürmesi beklenen ve kişinin gelişim sürecinde oldukça önemli yer tutan bir eylemdir. Öğrenme kadar öğrenmenin nasıl gerçekleştiği de önemli görülmektedir. Eğitim hayatları boyunca öğrencilerden pek çok bilgiyi öğrenmeleri beklenmekte ancak çoğu zaman bu bilgiyi nasıl öğrenecekleri üzerinde durulmamaktadır (Senemoğlu, 2011). Bireyler öğrenirken farkında olarak ya da olmayarak çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Öğrenme stratejileri, kullanılan bu yöntemlerin kapsamındadır.

Tüm öğretim kademelerinde, matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazandırılması günümüz dünyasında çok daha önemli hale gelmiştir (Bessant, 1995). Matematik bir ders olmanın ötesinde öğrencilere analitik düşünme ve problem çözme gibi becerileri de kazandırmaktadır. Günümüzde matematik öğretiminde karşılaşılan önemli problemlerden birisi matematik dersinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi güç bir ders olarak görülmesidir. Alan yazında yapılan pek çok çalışma öğrenme stratejisi kullanımının ders başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Şimşek & Balaban, 2010; Şahin & Uyar 2013; Kunasaraphan, 2015). Öğrencilerin matematiği nasıl öğreneceklerini bilmeleri ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları bu süreçte oldukça önemli görülmektedir.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma matematik ders başarısını, kullanılan öğrenme stratejileri ile ilişkilendirdiğinden önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri ve matematik dersi akademik başarıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında bir gruba ait belirli bir özelliği tespit etmek amacıyla verilerin toplanması söz konusudur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel 2014).

Bu araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili Çiğli ve Menemen ilçelerinde bulunan 23 adet ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 13181 öğrenciden oluşmaktadır (https://e-okul.meb.gov.tr/logineOkul.aspx, Erişim tarihi: 19.10.2021). Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çiğli ve Menemen ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 516 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Güven (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin başarı notları için matematik dersi birinci yazılı sınav puanları kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 25 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği ve bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra akademik başarının okul türü değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Bir diğer sonuca göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri ile matematik dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımı arttıkça matematik dersi akademik başarılarının pozitif yönde ve orta düzeyde arttığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: eğitim, etkili öğrenme, öğrenmeyi öğrenme

Kaynaklar

Bessant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal For Research in Mathematics Education, 26*(4), 327-345. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.26.4.0327

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9789944919289

Güven, M., (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No: 143975).

Kunasaraphan, K. (2015). English learning strategy and proficiency level of the first year students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 197, 1853-1858. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.246

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (20. Baskı). Pegem Akademi.

Şahin, H. & Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(1), 165 - 177.

Şimsek, A. & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology, 1*(1), 36-45. https://doi.org/10.30935/cedtech/5960

ID 81-The Relationship Between the Learning Strategies Used by Secondary School Students and their Academic Achievement in Mathematics

Dilek Teker
Ministry of Education, Türkiye
dikteker@gmail.com

Ahmet Murat Ellez
Dokuz Eylül University, Türkiye
murat.ellez@deu.edu.tr
0000-0002-8317-8554

Introduction

From birth, human beings have to learn in order to survive. Learning is an action that is expected to last a lifetime and has a very important place in the development process of the person. How learning takes place is as important as learning. Throughout their education life, students are expected to learn a lot of information, but most of the time, how they will learn this information is not emphasized (Senemoğlu, 2011). Individuals use various methods while learning, consciously or unconsciously. Learning strategies are within the scope of these methods used.

Mathematics teaching and gaining mathematical skills at all levels of education have become much more important in today's world (Bessant, 1995). Beyond being a mathematics course, it also provides students with skills such as analytical thinking and problem solving. One of the important problems encountered in mathematics teaching today is that mathematics is seen as a difficult lesson for students to learn. Many studies in the literature show that the use of learning strategies affects course success positively (Şimşek & Balaban, 2010; Şahin & Uyar 2013; Kunasaraphan, 2015). It is considered very important in this process for students to know how to learn mathematics and to use appropriate learning strategies.

This study, which aims to examine the relationship between the learning strategies used by students and their academic success in mathematics, is considered important because it correlates mathematics course success with the learning strategies used. In addition, the learning strategies used by the students and their academic achievement in mathematics were examined according to the variables of gender and school type.

Methodology

In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. In survey research, data is collected in order to identify a specific feature of a group (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel 2014).

The universe of this research consists of 13181 students studying in 23 secondary education institutions in Çiğli and Menemen districts of İzmir province in the 2021-2022 academic year (https://e-okul.meb.gov.tr/logineOkul.aspx, Access date: 19.10. 2021). The sample of the study consists of 516 10th grade students studying in secondary education institutions in Çiğli and Menemen districts in the 2021-2022 academic year.

The data of the research were collected with the Learning Strategies Scale developed by Güven (2004). For the success grades of the students, the first written exam scores of the mathematics course were used.

The data of the research were analyzed with the help of SPSS 25 package program.

Results

As a result of the research, it was seen that the academic achievement of the students in the mathematics course showed a significant difference according to the gender variable and this difference was in favor of the female students. In addition, it was observed that academic achievement showed a significant difference according to the school type variable.

According to another result, it was seen that the students used learning strategies at a good level. It has been observed that there is a positive moderate relationship between the learning strategies used by the students and their academic achievement in mathematics. This result shows that as students' use of learning strategy increases, their academic achievement in mathematics course increases positively and moderately.

Keywords: education, effective learning, learning to learn

References

Bessant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(4), 327-345. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.26.4.0327

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Black Sea, Ş. & Demirel, F. (2014). *Scientific research methods* (17th Edition). Pegem Academy. DOI 10.14527/9789944919289

Güven, M., (2004). *The relationship between learning styles and learning strategies* (PhD Thesis). Anadolu University Institute of Educational Sciences: Eskişehir (No: 143975).

Kunasaraphan, K. (2015). English learning strategy and proficiency level of the first year students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1853-1858. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.246

Senemoglu, N. (2011). *Developmental learning and teaching* (20th Edition). Pegem Academy.

Şahin, H. & Uyar, M. (2013). Reflections of the use of learning strategies on academic achievement. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 13(1), 165 - 177.

Şimsek, A. & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45. https://doi.org/10.30935/cedtech/5960

ID-83 Eğitim Bilimleri Alanındaki Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Örtük Program Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Merve Selin Erdoğan
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202154001014@ogr.akdeniz.edu.tr
0009-0002-7674-8077

Prof. Dr. Erdoğan Köse
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr
0000-0003-0426-0267

Giriş

Eğitim programları, yetiştirilecek bireylerin niteliklerini belirlemektedir (Gültekin, 2013). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsamında öğrencilere istenen nitelikleri kazandırmaya yönelik resmi bir öğretim programı uygulanmaktadır. Öğrencilere resmi program ile kazandırılmak istenen nitelikler; çevresel faktörlerden, okulun fiziksel koşullarından, idarecilerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir.

Öğrenciler okuldaki ilişkilerden, değerlerden veya ideolojilerden dolayı resmi programdan farklı olarak düşünceler ve davranışlar kazanırlar (Köse, 2020). Bundan dolayı eğitimciler öğrencilerin planlanmamış ve yazılı olmayan başka bir programla karşılaştıklarını belirtmektedirler (Yüksel, 2002). Yazılı olmayan bu programlar örtük program olarak nitelendirilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, lisansüstü öğrencilerinin örtük programa ilişkin algılarını kullandıkları metaforlar aracılığıyla tespit etmektir.

Araştırmanın, sonraki yıllarda okulların yönetiminde çalışmayı hedefleyen ve lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerin, örtük programa ilişkin metaforik algılarının incelenmesine yönelik bir çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi bağlamında olgu bilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında; olgularla ilgili yaşantılara ve yaşantılardan çıkarılan anlamlara ulaşmak için görüşmeler yapılır. Bu kapsamda olgu bilim araştırması; kavram temelli olarak yapılacak olan araştırmalar için uygun çalışma olanağı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2022).

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programında öğrenim gören toplam 159 öğrenciden 49'u gönüllülük esasına göre bu araştırmaya katılmıştır.

Örtük program kavramına ilişkin metaforik algıların belirlenebilmesi için katılımcılara açık uçlu bir soru verilmiştir. Katılımcılardan "Örtük program ... gibidir, çünkü ..." şeklindeki boşlukları doldurmaları istenmektedir.

Metaforların analiz edilip yorumlanması, Saban (2008) tarafından ifade edilen adlandırma, eleme ve arıtma, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliği sağlama, verilerin

bilgisayar ortamına aktarılması olarak 5 aşamada yürütülmüştür. Adlandırma aşamasında metaforların listesi ve kodlaması yapılmıştır. Eleme ve arıtma aşamasında 7 katılımcının metaforları ve gerekçeleri anlamlı olmadığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Derleme ve kategori geliştirme aşamasında alfabetik liste yapılarak kategori geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında iki uzmanın görüşü alınmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında 39 farklı metafor algısı ortaya çıkmıştır. 4 kategori oluşmuştur. Bu kategoriler; resmi programın bütünleyicisi, hayatı öğreten bir araç, saklı öge ve hesapta olmayan öge olan örtük programdır. Verilerin frekansları (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Sonuçlar

Katılımcıların 39 farklı metafor ürettiği ve sadece 3 metaforun birden fazla katılımcı tarafından ifade edildiği görülmüştür. Yanıtların bir kısmının örtük programı niteleyen metaforlar olmadığı, bir kısmının dolaylı olarak örtük programı nitelediği, bundan dolayı da temalar oluşturmakta zorlanıldığı ifade edilebilir. 7 katılımcının metaforları anlamlı ve yeterli olmadığı için veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda örtük programın eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapan bireyler tarafından bile tam olarak algılanamadığı kanaatine varılmıştır. Katılımcıların örtük program konusunda hakimiyet düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Veri setinden çıkarılan 4 kişinin küçük yaş gruplarıyla çalışanlar olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde birkaç araştırmanın bu sonuçlara benzer ve sonuçları destekleyici nitelikte olduğu anlaşılmaktadır (Alkan, 2017; Öztürk ve Taşpınar, 2021; Yurtseven 2019).

Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmalarda yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenlerin örtük programa yönelik algılarının ve düşüncelerinin daha ayrıntılı olarak araştırılması önerilmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde çok büyük öneme sahip olan örtük program kavramının herkes tarafından farkına varılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, Öğretmen Algıları, Örtük Program, Resmi Program, Yüksek Lisans Öğrencileri

Kaynaklar

Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(9), 204-211. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34356/380295

Büyüköztürk, Ş. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Pegem Akademi.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar*. *Eğitim ve Bilim, 38*(169). http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1825/501

Köse, E. (2020). *Öğretmen adayları öğretmenler ve eğitimciler için eğitimin temeli temel kavramlar* (1. Baskı). Pegem Akademi.

Öztürk, A. ve Taşpınar, M. (2021). Türkiye' de örtük program üzerine yapılmış çalışmaların analizi: bir meta sentez araştırması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 41*(1), 251-305. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/492746/

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702

Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 3*(1), 62-83. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uead/issue/44894/513425

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim 27*(126), 31-37. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5140

ID 83-Metaphorical Perceptions of Non-Thesis Master's Degree Students in Educational Sciences Regarding the Concept of Hidden Curriculum

Merve Selin Erdoğan
Akdeniz University, Türkiye
202154001014@ogr.akdeniz.edu.tr
0009-0002-7674-8077

Prof. Dr. Erdoğan Köse
Akdeniz Üniversity, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr
0000-0003-0426-0267

Introduction

Education programs determine the qualifications of individuals to be trained (Gültekin, 2013). In Turkey, the Ministry of National Education (MEB) implements an official curriculum to provide students with the desired qualities. The qualities desired to be gained by students through the official program are influenced by environmental factors, the physical conditions of the school, and the attitudes and behaviors of administrators and teachers.

Students acquire thoughts and behaviors different from the official curriculum due to relationships, values or ideologies at school (Köse, 2020). Therefore, educators state that students encounter another unplanned and unwritten program (Yüksel, 2002). These unwritten programs are described as hidden curriculum.

The main purpose of this study is to determine graduate students' perceptions of the hidden curriculum through the metaphors they use.

The study is considered to be important in terms of being a study to examine the metaphorical perceptions of graduate students who aim to work in the management of schools in the following years.

Methodology

In the study, phenomenology research design was used in the context of qualitative research method. In phenomenological research, interviews are conducted to reach the experiences related to the phenomena and the meanings derived from the experiences. In this context, phenomenological research provides a suitable study opportunity for concept-based research (Büyüköztürk, 2022).

In the 2022-2023 academic year, 49 out of a total of 159 students studying at Akdeniz University Institute of Educational Sciences Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Non-Thesis Master's Program participated in this study on a voluntary basis.

An open-ended question was given to the participants in order to determine the metaphorical perceptions of the concept of implicit program. The participants were asked to fill in the blanks as "The hidden curriculum is like ... because ...".

The analysis and interpretation of the metaphors were carried out in five stages: naming, elimination and refinement, compilation and category development, ensuring validity and

reliability, and transferring the data to the computer environment as stated by Saban (2008). In the naming stage, the list and coding of metaphors were made. In the elimination and refinement stage, 7 participants' metaphors and justifications were excluded from the evaluation because they were not meaningful. In the compilation and category development stage, an alphabetical list was made and categories were developed. The opinions of two experts were taken at the stage of ensuring validity and reliability. In the computerization of the data, 39 different metaphor perceptions emerged. 4 categories were formed. These categories are; the complement of the official program, a tool that teaches life, the hidden element and the unaccounted element, the implicit program. Frequencies (f) and percentages (%) of the data were calculated.

Results

It was observed that the participants produced 39 different metaphors and only 3 metaphors were expressed by more than one participant. It can be stated that some of the answers are not metaphors that describe the hidden curriculum, some of them indirectly describe the hidden curriculum, and therefore it is difficult to create themes. 7 participants' metaphors were excluded from the data set because they were not meaningful and sufficient. In this context, it is concluded that the hidden curriculum is not fully perceived even by individuals who have a master's degree in educational sciences. It is seen that the participants' level of mastery of the hidden curriculum is low. It is seen that 4 people who were excluded from the data set were working with young age groups.

When the literature is examined, it is understood that several studies are similar to and supportive of these results (Alkan, 2017; Öztürk & Taşpınar, 2021; Yurtseven 2019).

In this context, it is recommended that the perceptions and thoughts of master's degree teachers towards the hidden curriculum should be investigated in more detail in future studies. The concept of implicit curriculum, which is of great importance in the education and training process, should be recognized by everyone.

Keywords: Formal Curriculum, Graduate Students, Hidden Curriculum, Metaphor, Teacher Perceptions

References

Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(9), 204-211. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34356/380295

Büyüköztürk, Ş. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Pegem Akademi.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar*. *Eğitim ve Bilim, 38*(169). http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1825/501

Köse, E. (2020). *Öğretmen adayları öğretmenler ve eğitimciler için eğitimin temeli temel kavramlar* (1. Baskı). Pegem Akademi.

Öztürk, A. ve Taşpınar, M. (2021). Türkiye' de örtük program üzerine yapılmış çalışmaların analizi: bir meta sentez araştırması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 41*(1), 251-305. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/492746/

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702

Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 3*(1), 62-83. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uead/issue/44894/513425

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim 27*(126), 31-37. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5140

ID 84-Öğretmen Adaylarının Chatgpt'ye Yönelik Görüşleri

Tuğba YILMAZ
MEB, Türkiye
tugba.yilmaz@ogr.deu.edu.tr
0000-0003-1846-1350

Deniz YASEMİN
MEB, Türkiye
deniz.yasemin@ogr.deu.edu.tr
0000-0002-5356-8738

Hale SUCUOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
hale.kasap@deu.edu.tr
0000-0003-1018-1426

Giriş

Yapay zekâ kavramı 1950'li yılların başında Alan M. Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla kendini göstermeye başlamıştır. Yapay zekâ'nın "Bir makinenin insanlar gibi algılama, öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme gibi davranışlar sergilemesi" olarak tanımlandığı ve Makine Öğrenmesi, Doğal Dil İşleme, Bulanık Mantık gibi birçok alt alandan oluştuğu bilinmektedir (MEB, 2020). İletişim, bankacılık ve finans, sağlık gibi pek çok alanda karşılaştığımız yapay zekâ eğitim alanında da sıklıkla kullanılmaktadır. Endüstrinin aşamalarıyla orantılı olarak yapılanan eğitim 1.0 fazında öğretmenin merkezde olup bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlendiği bilinmektedir. Eğitim 2.0 sürecinde teknolojinin öğretilmesi hedeflenmişken eğitim 3.0 ile bilginin üretilerek öğrencinin kendi öğrenmesinde aldığı sorumluluk pekiştirilmiştir. Eğitim 4.0 döneminde ise teknolojinin tasarlanarak inovatif kullanımı ve yapılandırmacı yaklaşım ile araştırma süreci sonunda ürün elde etme temasının öne çıktığı görülmektedir (Kocaman Karaoğlu, Bal Çetinkaya ve Çimşir, 2020).

Bu gelişmelere verilebilecek örnekler arasında 2010 yılında geliştirilen ve Amerika'da bir üniversitede katıldığı felsefe kursunu başarıyla tamamlayarak 2018 yılında üniversite öğrencilerine etkileşimli biçimde etik felsefesi dersini veren "Bina48" isimli robot (Kul, 2020) olduğu gibi Sokratik diyalog prensibine dayalı bir yaklaşımla çalışan "SCHOLAR" ve sonrasında geliştirilen "WHY", "LIPS Tutor" gibi öğrencinin bireysel özelliklerine göre konunun nasıl öğretilmesi gerektiğini pedagojik olarak tahmin ettiği bilinen akıllı öğretim sistemleri kullanılarak geliştirilen birçok uygulama yer almaktadır (Arslan, 2020).

Son zamanlarda adını sıklıkla duyduğumuz ChatGPT'de eğitim alanında yaygın şekilde kullanıldığı bilinen yapay zekâ uygulamalarına örnektir. ChatGPT kullanıcılarla diyalog halinde etkileşime girmek, bilgileri derlemek, çeviri yapmak, hataları ve yanlış hesaplamaları tespit etmek, metin üretebilmek gibi birçok işlemi gerçekleştirebilen bir yapay zekâ uygulamasıdır (Okun, Yüksel, Karahan, Bozkurt, 2023; Karakoç Keskin, 2023). Bununla birlikte kullanıcılarına sunduğu bilgileri internette açık erişimli kaynaklardan ve kullanıcılarından aldığı cevaplardan derlediği bilinmektedir (Aslan, 2023).

Kamuoyuna sunulduktan sonraki beş gün içerisinden bir milyon kullanıcıya ulaşan ChatGPT yapay zekâ için yeni bir dönüm noktası olarak görülmüş (akt; Okun, Yüksel, Karahan, Bozkurt, 2023) ve akademik alanda da yararlanılmaya başlanmıştır. Bu durum etik tartışmalarını da

beraberinde getirmiştir. ChatGPT'nin akademik üretkenliği ve kaliteyi arttırma potansiyeli olduğu, iyi yazılmış makaleler oluşturma, makale özetleme, sorulara gerçekçi ve kaliteli cevaplarlar verebilme yeteneğine sahip olduğu düşünüldüğü için olumlu tepkiler almıştır (Lund vd., 2023).

Olumlu tepkiler olduğu kadar olumsuz tepkiler de mevcuttur. Akademik yazının özgün bir şekilde insan elinden çıkması beklentisi vardır. Bu sebeple akademik yazının ChatGPT tarafından üretilmesi etik açıdan negatif olasılıkları beraberinde getirmektedir. Kaynağın her zaman şeffaf olmaması, bilgi üretilirken kullanılan çalışmalara atıf yapılmaması gibi tartışmalar neticesinde bilgilerin doğruluğu, orijinalliği ve güvenirliği ile ilgili sorunlara yol açabileceği de düşünülmektedir (Okun, Yüksel, Karahan, Bozkurt, 2023).

Amaç

ChatGPT üzerine yapılmış akademik çalışmalar sınırlı miktardadır. Yapay zekâ uygulamalarının öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler tarafından kullanımının ve yapay zekânın eğitim alanındaki etkilerinin araştırılmasının alana değerli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmen adaylarına göre ChatGPT'nin başlıca güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsatları ve tehditlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Size göre ChatGPT'nin güçlü yönleri nelerdir?

2- Size göre ChatGPT'nin zayıf yönleri nelerdir?

3- CahtGPT size ne gibi fırsatlar sağlamaktadır?

4- Size göre ChatGPT'nin ne gibi tehditleri/engelleri vardır?

5- ChatGPT'nin kullanımına yönelik önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarına göre ChatGPT'nin güçlü ve zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditleri hakkında derinliğine ulaşmak ve çok yönlü bilgi elde etmek amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak da SWOT (Güçlü ve Zayıf yanlar, Fırsatlar ve Tehditler) analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, ön ölçütleri olan ve bu ölçütlere göre örneklemin belirlenmesini sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Buna göre Türkçe öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni ise, daha önce ChatGPT ile ödev yapmış olmalarıdır. Araştırmaya 51 kız, 29 erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci katılmıştır. Çalışmada 4'er kişilik 20 grup yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada, odak grup görüşmesi tekniği ile veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, SWOT analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılmıştır. Her grupta birer öğrenci moderatör ve tartışmaları kayda geçiren raportör olarak görev almıştır. Tartışma öncesi öğrencilere araştırma soruları, süre vb. konularda araştırmacılar tarafından bilgi verilmiştir.

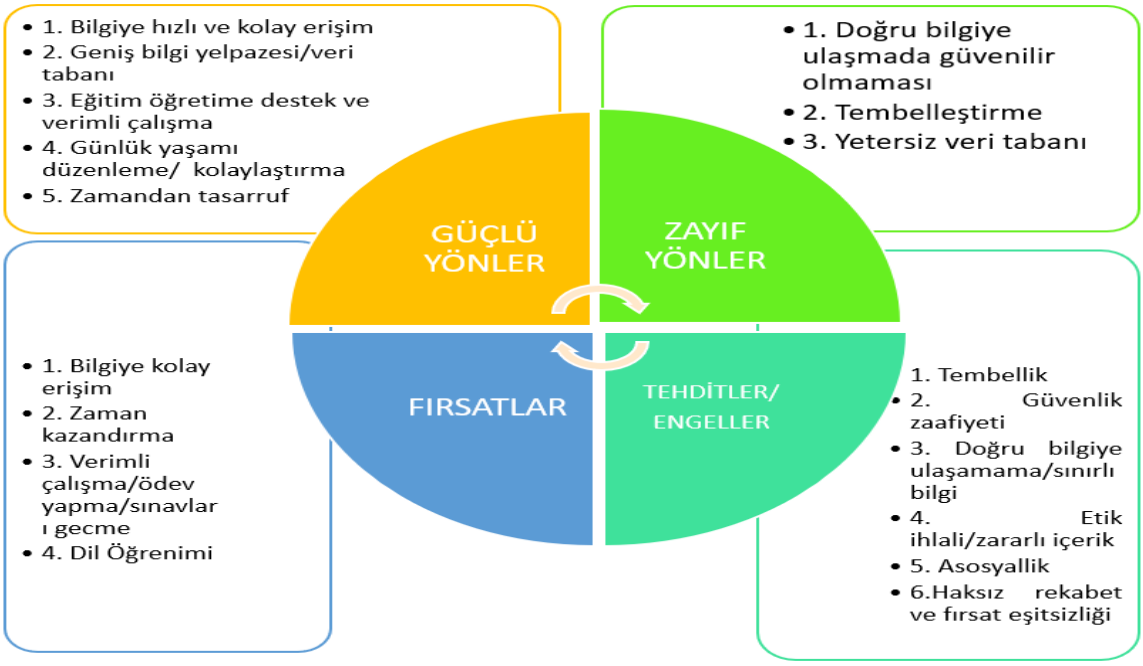
Verilerin Toplanması

Araştırma iki oturum halinde yapılmıştır. Oturumlarda öğrencilerden ***"Size göre ChatGPT'nin güçlü yönleri nelerdir?", "Size göre ChatGPT'nin zayıf yönleri nelerdir?", "ChatGPT size ne gibi fırsatlar sağlamaktadır?", "Size göre ChatGPT'nin ne gibi tehditleri/engelleri vardır?"*** ve ***"ChatGPT'nin kullanımına yönelik önerileriniz nelerdir?"*** sorularını cevaplamaları istenmiştir. Her bir oturum yaklaşık 1 saat 15dk sürmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

SWOT analizinde daha özel bir teknik olan "önceliklendirme" tekniğine dayanılarak, elde edilen 5 formdaki her bir boyutun tekrar etme sıklıklarına göre birden fazla tekrar eden boyutlar öğrencilerin ortak görüşleri olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme, tutarlık incelemesi, teyit incelemesi ve ayrıntılı betimleme gibi stratejiler kullanılmıştır. Ayrıca veri analizi her iki araştırmacı tarafından öncelikle ayrı ele alınmış ve daha sonra tutarlılık konusunda karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmacılar arası uyum %90 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda 5 güçlü, 3 zayıf yan ile 4 fırsat ve 6 tehdit/engel belirlenmiştir. Bu boyutlardan tekrar etme sıklığı yüksek olan boyutlar öğrencilerin ortak görüşü olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç



Öneriler

Öğretmen adayları fakülteye girişte özellikle oryantasyon dönemlerinde ChatGPT vb. uygulamalar hakkında bilgilendirilmelidir. Uygulamanın öğrenciler tarafından amaç olarak değil öğrenme süreçlerini daha keyifli hale getiren ve motivasyonlarını artıran bir araç olarak kullanılmasına yönelik süreç planlaması yapılmalıdır. Farklı anabilim dallarında benzer çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde ChatGPT, Eğitimde yapay zekâ, Öğretmen adayları

Kaynakça

Aslan. E. (2023). ChatGPT 101: Nedir? Nasıl kullanılır? Neler yapılabilir? *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies (Utisgad Journal),* 3(1), 39-50

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Kocaman Karaoğlu, A., Bal Çetinkaya, K. ve Çimşir, E. (2020), *Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.

Kul, S. (2020). Türkçe ders anlatan yapay zekaya giden yolda doğal dil işleme. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 6(2), 43-56.

Lund, B. D., Wang, T., Mannuru, N. R., Nie, B., Shimray, S., & Wang, Z. (2023). ChatGPT and a new academic reality: ARTIFICIAL INTELLIGENCE-WRITTEN research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, asi.24750. https://doi.org/10.1002/asi.24750

MEB, (2020). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi 11-12 Ders Materyali*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ID-84 Teacher Candidates' Opinions Towards Chatgpt

Tuğba Yılmaz
MEB, Türkiye
tugba.yilmaz@ogr.deu.edu.tr
0000-0002-5356-8738

Deniz Yasemin
MEB, Türkiye
deniz.yasemin@ogr.deu.edu.tr
0000-0002-5356-8738

Hale Sucuoğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
hale.kasap@deu.edu.tr
0000-0003-1018-1426

Introduction

The concept of artificial intelligence was introduced in the early 1950s by Alan M. Turing, "Can machines think?" It started to show itself with the question. It is known that artificial intelligence is defined as "A machine exhibiting behaviors such as perception, learning, reasoning and problem solving like humans" and consists of many subfields such as Machine Learning, Natural Language Processing and Fuzzy Logic (MEB, 2020). Artificial intelligence, which we encounter in many areas such as communication, banking and finance, and health, is also frequently used in the field of education. It is known that in the education phase 1.0, which is structured in proportion to the stages of the industry, the teacher is at the center and the information is memorized by the students. While the education 2.0 process aimed to teach technology, education 3.0 reinforced the responsibility of the student in his own learning by producing knowledge. In the education 4.0 period, it is seen that the theme of designing and innovative use of technology and obtaining products at the end of the research process with a constructivist approach comes to the fore (Kocaman Karaoğlu, Bal Çetinkaya and Çimşir , 2020).

Examples of these developments include the robot named "Bina48" (Kul, 2020), which was developed in 2010 and taught ethical philosophy interactively to university students in 2018 after successfully completing the philosophy course it attended at a university in America (Kul, 2020), as well as "SCHOLAR", which works with an approach based on the Socratic dialogue principle . ” and later developed using smart teaching systems such as “WHY” and “LIPS Tutor ”, which are known to pedagogically predict how the subject should be taught according to the individual characteristics of the student (Arslan, 2020).

ChatGPT, which we have heard about frequently lately, is an example of artificial intelligence applications that are known to be widely used in the field of education. ChatGPT is an artificial intelligence application that can perform many operations such as interacting with users in a dialogue, compiling information, translating, detecting errors and miscalculations, and producing text (Okun, Yüksel, Karahan, Bozkurt, 2023; Karakoç Keskin, 2023). However, it is known that it compiles the information it offers to its users from open access sources on the internet and the answers it receives from its users (Aslan, 2023).

ChatGPT, which reached one million users within five days after it was released to the public, was seen as a new turning point for artificial intelligence (as cited in Okun, Yüksel, Karahan, Bozkurt, 2023) and began to be used in the academic field as well. This situation has also brought about ethical debates. ChatGPT has received positive reactions because it is thought to have the potential to increase academic productivity and quality, and has the ability to create well-written articles, summarize articles, and provide realistic and quality answers to questions (Lund et al., 2023).

There are both positive and negative reactions. There is an expectation that academic writing should be written by human beings in an original way. For this reason, the production of academic writing by ChatGPT brings with it negative ethical possibilities. It is also thought that this may lead to problems regarding the accuracy, originality and reliability of the information as a result of discussions such as the source not always being transparent and not citing the studies used when producing the information (Okun, Yüksel, Karahan, Bozkurt, 2023).

Aim

Academic studies on ChatGPT are limited. It is thought that investigating the use of artificial intelligence applications by teachers, teacher candidates and students and the effects of artificial intelligence in the field of education will provide valuable information to the field. In this regard, the aim of the research is to reveal the main strengths, weaknesses, opportunities and threats of ChatGPT according to prospective teachers . For this purpose, answers were sought to the following questions:

1- In your opinion, what are the strengths of ChatGPT ?

2- In your opinion, what are the weaknesses of ChatGPT ?

3- What kind of opportunities does ChatGPT provide you?

4- In your opinion, what threats/obstacles does ChatGPT have?

5- What are your suggestions for the use of ChatGPT ?

Method

This research was conducted using a case study, one of the qualitative research methods. In the research, the case study method was used in order to reach depth and obtain versatile information about the strengths, weaknesses, opportunities and threats of ChatGPT according to prospective teachers . In this study, which was carried out within the scope of qualitative research, SWOT (Strengths and Weaknesses, Opportunities and Threats) analysis was used as the data collection technique.

Study group

The study group of the research was determined using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling is a technique that has preliminary criteria and allows the sample to be determined according to these criteria (Yıldırım and Şimşek, 2006).

Accordingly, being a second-year student of Turkish language teaching was determined as the criterion. The reason why second-year Turkish teaching students were selected is that they had done homework with ChatGPT before . A total of 80 students, 51 girls and 29 boys, participated in the research. 20 groups of 4 people each took part in the study.

Data Collection Tool

In the study, data were collected using the focus group interview technique. Focus group discussions were conducted using the SWOT analysis technique. In the research, students were divided into groups of 4 people. One student in each group served as a moderator and a reporter who recorded the discussions. Before the discussion, students were asked research questions, time, etc. Information was given by the researchers on the subjects.

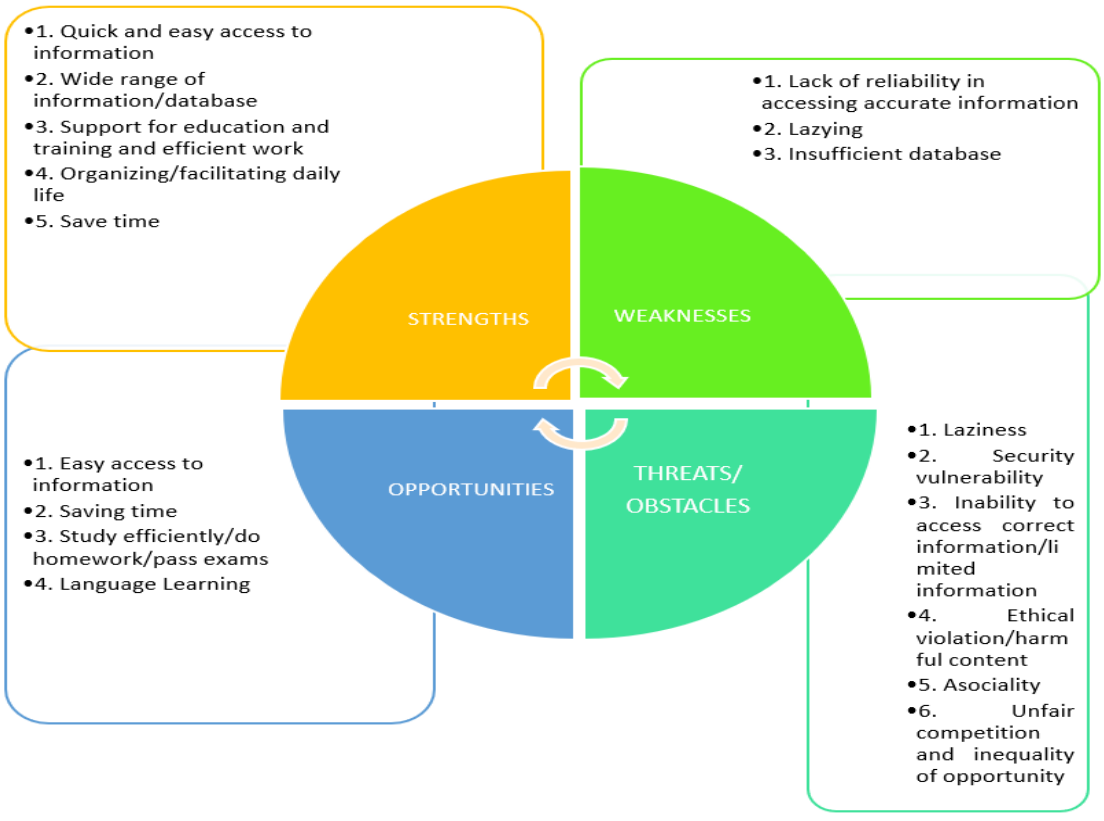
Collection of Data

The research was conducted in two sessions. During the sessions, students were asked " ***What are the strengths of ChatGPT in your opinion ?", " What are the weaknesses of ChatGPT in your opinion?" , " What kind of opportunities does ChatGPT provide you?" , "In your opinion, what threats/obstacles does ChatGPT have?"*** *and* ***" What are your recommendations for using ChatGPT ?"*** They were asked to answer the questions. Each session lasted approximately 1 hour and 15 minutes.

Analysis of Data

Prioritization technique, which is a more specific technique in SWOT analysis , multiple recurring dimensions were evaluated as the common opinions of the students according to the frequency of repetition of each dimension in the 5 forms obtained. Additionally, strategies such as purposeful sampling, consistency review, confirmation review and detailed description were used to ensure validity and reliability. In addition, data analysis was first handled separately by both researchers and then a comparison was made for consistency. Inter-researcher agreement was calculated as 90%. As a result of the analysis of the data, 5 strengths, 3 weaknesses, 4 opportunities and 6 threats/obstacles were identified. Among these dimensions, the dimensions with a high frequency of repetition were considered as the common opinion of the students.

Results



Recommendations

Teacher candidates can use ChatGPT etc. when entering the faculty, especially during orientation periods. should be informed about the practices.

Process planning should be made to ensure that the application is used by students not as a goal but as a tool that makes their learning process more enjoyable and increases their motivation.

Similar studies should be conducted in different departments.

Keywords: Artificial intelligence in education, ChatGPT in education, Teacher Candidates

References

Aslan. E. (2023). ChatGPT 101: Nedir? Nasıl kullanılır? Neler yapılabilir? *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies (Utisgad Journal)*, 3(1), 39-50

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Kocaman Karaoğlu, A., Bal Çetinkaya, K. ve Çimşir, E. (2020), *Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.

Kul, S. (2020). Türkçe ders anlatan yapay zekaya giden yolda doğal dil işleme. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 6(2), 43-56.

Lund, B. D., Wang, T., Mannuru, N. R., Nie, B., Shimray, S., & Wang, Z. (2023). ChatGPT and a new academic reality: ARTIFICIAL INTELLIGENCE-WRITTEN research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, asi.24750. https://doi.org/10.1002/asi.24750

MEB, (2020). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi 11-12 Ders Materyali*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ID 85-Eylem Yoluyla Problem Çözme: Geleceğin Öğretmenleri Eylem Araştırmasına Ne Kadar Aşina?

Neslihan Gök Ayyıldız
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ngok@metu.edu.tr
0000-0002-4466-4517

Gonca Çınar Bent
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
cinargonca@gmail.com
0000-0003-0602-2190

Pervin Oya Taneri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Giriş

Eğitimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin önemi büyüktür (Darling-Hammond & Berry, 1998). Alan yazın, öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmek ve iyileştirmek için kendi performanslarını sürekli olarak gözden geçirmeleri gerektiğini öne sürmektedir (Morales, 2016). Eylem araştırması, bilgi edinme ve sınıfta ortaya çıkan sorunları ele almak için kuramların geliştirilmesini sağlayan bir araştırma tasarımının hazırlanmasıdır. Eylem araştırması eğitimi, öğretmen adaylarının mesleki gelişim için bir araç olarak araştırma yapma anlayış ve becerilerini geliştirerek onları güçlendirebilir.

Bu araştırmanın amacı, altı günlük eğitim programının aday öğretmenlerin Eylem Araştırması hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını arttırmadaki etkinliğini değerlendirmek ve nihayetinde öğretmenlerin güçlendirilmesindeki potansiyel faydalarını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için TÜBİTAK 2237-A Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı kapsamında çevrimiçi olarak gerçekleştirilecek "Öğretmen Güçlendirme Aracı Olarak Eylem Araştırması" adlı eğitime eğitim fakültelerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri katılacaktır. Bu eğitim, eylem araştırması ile ilgili kuramsal temeller, pratik uygulama stratejileri ve veri analiz teknikleri gibi çeşitli konuları kapsayacaktır. Eğitimin sonunda aday öğretmenlerin hem eylem araştırması konusunda daha derin bir anlayışa sahip olmaları hem de bunu kendi öğretim uygulamalarında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli beceri kazanmaları sağlanacaktır.

Yöntem

Bu çalışma bir durum çalışmasıdır ve çalışmanın amacı, eğitim programının öğretmen adaylarının eylem araştırması konusundaki bilgi ve farkındalıklarını ne kadar etkilediğini değerlendirmek ve ardından eylem araştırmasının öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik potansiyel faydalarını belirlemektir. Bunun için öğretmen adaylarına eğitimden önce ve sonra açık uçlu sorulardan oluşan anketler uygulanması planlanmıştır. Anketlerde 7 kişisel bilgi sorusu ve eylem araştırmasına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyini ölçen 24 soru yer almaktadır. Ön testler eğitimler gerçekleşmeden önce uygulanmıştır ve veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Son testler öğrenme sürecinin sonunda uygulanacaktır.

Araştırmada temsil çeşitliliğini sağlamak amacıyla çeşitli eğitim fakülteleri ve farklı branşlarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 28 öğretmen adayı (25 kadın, 3 erkek) katılımcı olarak seçilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu hala devam eden bir çalışmanın parçası olduğundan bulgular sadece ön test sonuçlarını yansıtmaktadır. İlk bulgular incelendiğinde, katılımcıların bu eğitimde yer almak istemelerinin nedenleri olarak; kişisel olarak gelişme, yetenekli sorun çözücüler olma ve gelecekteki öğretmenlik kariyerleri üzerinde faydalı bir etkiye sahip olma arzusuyla hareket etmektedir. Bunun yanında, bazı katılımcıların eylem araştırmasını dersler ya da öğretmenlerle yapılan sohbetler aracılığıyla öğrendiği görülmektedir.

Genel olarak eylem araştırması dendiğinde akla gelen ilk üç kavramın ne olduğu sorulduğunda ise cevaplar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim ve ilişkilere odaklanmış ve eylem araştırmasını sınıf ortamının dinamikleri ve ortamıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcıların çoğu (n=26) eylem araştırması türlerini bilmediklerini belirtmiştir. Eylem araştırması yöntemini mesleki yaşamınızda uygulamayı düşünüyor musunuz? sorusuna katılımcıların yarısı "evet" yanıtını verirken, diğer yarısı konuyu bilmediğini, kararsız olduğunu ve eğitimi tamamladıktan sonra karar vereceğini belirtmiştir.
Bulgular, katılımcıların eylem araştırması hakkındaki anlayışlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim alanında eylem araştırması metodolojileri konusunda eğitim ve öğretime duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulgularının, geleceğin öğretmenlerinin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olması ve öğrenme-öğretme yolculukları boyunca destek ve yönlendirme sunarak alanda uzun vadeli başarı için yansıtıcı uygulamayı teşvik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, etkililik, eylem araştırması farkındalığı, mesleki gelişim, öğretim ve araştırma

Kaynaklar

Darling-Hammond, L., & Berry, B. (1998). Investing in teaching. *Education Week, 17*(37), 48-49.

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.

ID 85-Problem-solving through action: How familiar are future teachers with action research?

Neslihan Gök Ayyıldız
Middle East Technical University, Türkiye
ngok@metu.edu.tr
0000-0002-4466-4517

Gonca Çınar Bent
Middle East Technical University, Türkiye
cinargonca@gmail.com
0000-0003-0602-2190

Pervin Oya Taneri
Middle East Technical University, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Introduction

Teachers are crucial for successful education (Darling-Hammond & Berry, 1998). The literature suggests that teachers need to continuously review their own performance to improve teaching (Morales, 2016). Action research is the preparation of a research design that enables the acquisition of knowledge and the development of theories to address issues in the classroom. Action research training can empower pre-service teachers by developing their understanding and skills in conducting research.

The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of a six-day training program in increasing pre-service teachers' knowledge and awareness of Action Research and to identify its potential benefits in teacher empowerment. With this aim, third- and fourth-year students studying in faculties of education will participate in the online training called "Action Research as a Teacher Empowerment Tool" within the scope of TÜBİTAK 2237-A Training Activities Support Program. By the end of the training, prospective teachers will have both a deeper understanding of action research and the necessary skills to apply it in their teaching practice.

Methodology

This study is a case study and the aim is to assess the extent to which the training influenced pre-service teachers' knowledge and awareness of action research and then to identify the potential benefits of action research for teacher empowerment. It was planned to administer open-ended questionnaires to pre-service teachers before and after the training. The questionnaires included 7 personal information questions and 24 action research-related questions. The pre-tests were administered before the training and the data were analyzed using the thematic analysis method. Post-tests will be administered at the end of training.

In order to ensure diversity of representation in the study, 28 pre-service teachers (25 female, 3 male) were selected from various faculties of education who are 3rd and 4th grade students studying in different branches.

Results / Expected Outcomes

As an ongoing study, the findings reflect only the pre-test results. Preliminary findings suggest that participants' reasons for taking part in this training were their desire to grow personally, to become skilled problem solvers, and to have a beneficial impact on their careers. In addition, some participants learned action research through lectures or conversations with teachers.

The top three concepts that come to mind about action research were focused on the interactions and relationships between teachers and students and linked action research to the dynamics and environment of the classroom. Most of the participants (n=26) stated that they did not know the types of action research. Half of the participants answered "yes" to the question "Do you plan to apply the action research method in your professional life?", while the other half stated that they did not know the subject, were undecided, and would decide after completing the training.

The findings show that the participants' understanding of action research is limited. This emphasizes the need for training on action research. It is expected that the findings will help future teachers to develop their skills and provide support and guidance throughout their learning-teaching journey.

Keywords: Awareness of action research, effectiveness, pre-service teachers, professional development, teaching and research

References

Darling-Hammond, L., & Berry, B. (1998). Investing in teaching. *Education Week, 17*(37), 48-49.

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.

ID 86-Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan Senkron Derslerde Ortaya Çıkan İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Doç. Dr. Coşkun Küçüktepe
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
ckucuktepe@gmail.com
0000-0003-3908-964X

Sertaç Irmak
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
sertac.irmak@gmail.com

Giriş

Bir milletin gerçek kurtuluşunu milli eğitimdeki başarıya bağlayan Atatürk, en önemli meselenin eğitim olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle toplumun teminatı olan eğitime ilişkin olumsuzlukların tespit edilmesi ve giderilmesi hayati önem taşımaktadır. Günümüz eğitim ortamlarında, öğrencilerin olumlu ve sorumlu davranışları ne yazık ki seyrelmektedir. Öğrencilerin yanlış davranışları hem öğretme hem de öğrenme süreci için ciddi bir sorun oluşturmaktadır (Charles, 2013).

Dünya toplumlarının karşı karşıya kaldığı COVID-19 salgını ile eğitim sistemleri ciddi yaralar almıştır. Öğrencilerin okullarına gidemediği, öğretmenlerini göremediği bu zorlu dönemde, uzaktan eğitim bir seçenek olmaktan çıkmış, adeta mecbur kalınmış tek seçenek haline gelmiştir (Şahin Arslan, 2022). Birçok öğretmenin sanal ortamlara yabancı, büyük bir bölümü Z kuşağından oluşan öğrenci grubunun ise bu ortamların yerlisi olması ise süreç içerisinde çeşitli ve karmaşık sorunların doğmasına neden olmuştur.

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde uygulanan senkron derslerde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları saptanarak bu davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik çözümler ele alınacağından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, araştırma evrenini 2021 – 2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim sürecinde uygulanan senkron derslerde yer alan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz yöntem ile çalışmaya dahil edilen 117 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen Senkron Derslerde Ortaya Çıkan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Saptama Anketi kullanılmıştır. Anketin geliştirilme safhasında, Li'nin 2012 yılında geliştirmiş olduğu Çevrim İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ayrıca program geliştirme alanından iki uzman ve uzaktan eğitim alanından bir uzmandan görüş alınmıştır. Elde edilen tüm veriler SPSS 26.0 istatistik programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Sonuç

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim konusunda eğitim almamıştır. En yaygın istenmeyen öğrenci davranışları kameraları açmamak ve aynı anda konuşmak olurken, en nadir görülen sorunlu davranış kamerada uygun olmayan görüntülerin bulunması olarak not

edilmiştir. En sık kullanılan önlemler yoklama listesi tutmak ve öğrencilerden konuşmak için el kaldırma işaretini kullanmalarını istemek olarak gözlemlenirken, en nadir kullanılan önlem öğrenciyi dersten atma olarak kayda geçmiştir. Elde edilen veriler, çevrim içi istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaokul sınıfları arasında en fazla görülen düzeyin 5. Sınıf olduğunu göstermiştir.

Bostancıoğlu tarafından yapılan çalışmada (2022) öğrencilerin senkron dersler esnasında farklı videolara yöneldiği saptanmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin de derse giriş yaptığı odanın birden fazla kişi tarafından işgal edildiği ve öğrencinin kamerasını açamadığı gözlemlenmiştir. Aynı çalışmada velilerin beyanından yola çıkılarak öğretmenlerin senkron derslerde kamera açmadığı ve öğrencilerin de aynı şekilde kamerasını açmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere paralel olarak, Şeker ve diğerlerinin yürütmüş olduğu çalışmada (2022) öğrencilerin aynı anda konuştukları ve birbirini dinlemedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuşma kontrollerini düzenleyen öğretmenler ise yüz yüze eğitim modelinde olduklarından dahi daha avantajlı olduklarını beyan etmişlerdir. Söz almak için öğrencilerden el kaldırma simgesini kullanmalarını isteme sıklığının diğer önlemlere kıyasla daha yüksek olmasında bu çalışma dayanak gösterilebilir.

Morton ve diğerleri (1999) okula olan bağın kuvvetlendiği ve bununla birlikte okul kültürünün arttığı öğrencilerde istenmeyen davranışların sergilenmesinin daha az ihtimalde olduğunu değerlendirmişlerdir. Elde edilen veriler, bu çalışmadaki bulgularla paralellik göstererek 8. Sınıf düzeyindeki az sıklıkta meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışları ve 5. Sınıf düzeyindeki yoğun sıklıkta meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışlarına referans olabilir.

Anahtar Sözcükler: canlı ders, covid19, çevrimiçi eğitim, mesleki eğitim, uygunsuz davranış

Kaynaklar

Charles, C. M. (2013). *Building classroom discipline* (11th ed.). New York: Pearson.

Şahin Arslan, E. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Covıd-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri*. (Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi). Erişim adresi: https://www.tez.yok.gov.tr

Bostancıoğlu, H. (2022). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve velilerin yaşadığı sorunlar ve beklentiler. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi) Erişim adresi: https://www.tez.yok.gov.tr

Morton, B., Crump, A., Haynie, D. ve Saylor, K. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*. 1, 99-107.

Şeker, S., Kankanat, Ö., & Elmalı, E. N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve İletişime Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(1), 618-645.

ID 86-Student Misbehaviors in Synchronic Lessons During Distance Education

Doç. Dr. Coşkun Küçüktepe
İstanbul Univercity-Cerrahpaşa, Türkiye
ckucuktepe@gmail.com
0000-0003-3908-964X

Sertaç Irmak
Ministry of Education, Türkiye
sertac.irmak@gmail.com

Introduction

Atatürk, who attributed the real salvation of a nation to the success of national education, said that the most important issue is education. For this reason, it is vital to identify and eliminate the negative aspects of education, which is the guarantee of society. In today's educational environment, the positive and responsible behavior of students is unfortunately being diluted. Students' misbehavior poses a serious problem for both the teaching and learning process (Charles, 2013).

Education systems have suffered serious wounds with the COVID-19 pandemic faced by the world societies. In this challenging period when students could not go to their schools and see their teachers, distance education was no longer an option, but became the only option that was almost forced (Şahin Arslan, 2022). The fact that many teachers are unfamiliar with virtual environments and the student group, most of which consists of Generation Z, is a native of these environments has led to the emergence of various and complex problems in the process.

This study is considered important because it identifies the student misbehaviors that occur in synchronous lessons used in the distance learning process and discusses solutions to eliminate these behaviors.

Methodology

In the study in which the descriptive survey method was used, the research population consists of branch teachers working in secondary schools in Fatih district of Istanbul province in the academic year 2021 - 2022 and participating in synchronous courses applied in the distance education process. The sample of the study consists of 117 teachers who were included in the study by simple random method.

The questionnaire for identifying student misbehaviors in synchronous courses, developed by the researcher and the thesis supervisor, was used as a data collection tool. In the development phase of the questionnaire, the Online Student Misbehaviors Scale developed by Li in 2012 was used. In addition, two experts in the field of curriculum development and one expert in the field of distance education were consulted. All data obtained were analyzed using SPSS 26.0 statistical software.

Results

According to the data obtained, most of the teachers were not trained in distance education. The most common student misbehaviors were not turning on the cameras and talking at the same time, while the least common problematic behavior was inappropriate images on the

camera. The most frequently used precautions were keeping attendance lists and asking students to use the raise hand sign to speak, while the least frequently used precaution was sending off the student from the class. The data obtained showed that the most common level of online student misbehavior among secondary school grades was Grade 5.

In a study conducted by Bostancıoğlu (2022), it was found that students turned to different videos during synchronous lectures. It was also observed that the room where some students entered the class was occupied by more than one person, and the student could not turn on his/her camera. In the same study, based on parents' statements, it was found that teachers did not turn on their cameras during synchronous lessons and students did not turn on their cameras either.

In parallel with the data obtained in this study, in the study conducted by Şeker et al. (2022), it was observed that students spoke at the same time and did not listen to each other. Teachers who organized students' speech control stated that they were even more advantageous than in the face-to-face teaching model. This study can be cited as a basis for the higher frequency of asking students to use the raised hand symbol to take the floor compared to other measures.

Morton et al (1999), in their study based on school attachment and problem behaviors, evaluated that students with a stronger attachment to school and a higher school culture are less likely to display misbehaviors. The data obtained can be an indication of the low frequency of student misbehavior in grade 8 and the high frequency of student misbehavior in grade 5, in parallel with the findings of this study.

Keywords: covid19, inappropriate behavior, online class, online education, vocational education

References

Charles, C. M. (2013). *Building classroom discipline* (11th ed.). New York: Pearson.

Şahin Arslan, E. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Covıd-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri*. (Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi). Erişim adresi: https://www.tez.yok.gov.tr

Bostancıoğlu, H. (2022). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve velilerin yaşadığı sorunlar ve beklentiler. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi) Erişim adresi: https://www.tez.yok.gov.tr

Morton, B., Crump, A., Haynie, D. ve Saylor, K. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*. 1, 99-107.

Şeker, S., Kankanat, Ö., & Elmalı, E. N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve İletişime Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(1), 618-645.

ID 88-Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Anlam Karmaşası Yaşanan Kavramların Belirlenmesi

Tuğçe Koç
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
tgce.9107@gmail.com
0000-0002-2705-9227

Prof. Dr. Nadir Çeliköz
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
ncelikoz@gmail.com
0000-0003-3826-0070

Giriş

Birey kendinden yola çıkarak, yaşadığı toplum ve dünyaya bir anlam yüklemenin yollarını aramaktadır. Bu anlamın yapılandırması bilgi, olgu ve kavram evrelerini içermektedir. Bilginin herkes tarafından ortak ifade edebildiği küçük ve somut parçası olgudur. Olgusal bilgilerde daha geniş bir kavram bağlamında anlamlıdırlar (Tokcan, 2015). Kavram, bir kelimeyle ifade edilebilen, insan zihninde anlamlanan, çeşitli olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir yapıdır (Ülgen, 2004). Kavramlar nesne, olay ya da fikirlerin sınıflandırılmasına, basitleştirilmesine ve böylece çeşitliliklerle başa çıkılmasına yardımcı olmaktadırlar. Fakat bu şekilde gruplamaları yapabilmek, farklı şeyleri bir arada düşünmeyi ve benzerliklere göre seçmeyi gerekli kılmaktadır (Çeliköz, 1998). Bilimde kullanılan kavramlar evrensel düzeyde bulunan kavramlardır. Bu kavramlar başka bir dile çevrilirken genellikle birbirine benzeyen kelimeler ile ifade edilmekte, bir kelime birden fazla kavram için kullanılabilmektedir. Bu sebeple de kavram karmaşası oluşabilmektedir (Ülgen, 2004).

Eğitim bilimleri alanında üzerinde terminoloji birliğine varılamamış bazı kavramlar bulunmaktadır. Aynı kavram farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlerle kullanılmakta ve hatta bu kavramlara da bazen farklı anlamlar yüklenebilmektedir (Alan & Güven, 2022). İlaveten bir kavram, farklı derslerde ortak olarak da kullanılmaktadır. Örneğin, eğitim programları ve öğretim lisansüstü programlarında bilimsel araştırma dersleri, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, yaklaşımlar, kuram ve uygulama gibi dersler bulunmaktadır (İşcan ve Bıkmaz, 2012). Bu derslerden program geliştirme ele alındığında; kapsamını, öğelerini ve öğeler arasındaki ilişkileri kavramak, daha iyi yorumlayabilmek için alandaki kavramlarda birleşilmesi önem taşımaktadır. Kavramın anlamında birlik olmaması insan iletişimini zorlaştırır. Bu sebeple program geliştirmeciler alanla ilgili kavramlarda açıklığa, kararlığa ve birliğe gereksinim duymaktadırlar. Sosyal bilimlerde bir kavramın tam ve eksiksiz tanımlanma ihtimali azdır fakat önemli olan tam bir tanımlamadan ziyade kavrama yüklü olduğu işlevi ve anlamı yükleyebilmektir (Gültekin, 2020). Günümüzde, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) bölümünün de Sosyal Bilimlere ait oluşu alandaki bazı kavramların anlamlarında karmaşa (muğlaklık) yaratabilmekte, aynı anlama gelen net olmayan kavramların varlığını ortaya çıkarabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim lisansüstü programı ders içeriklerinde yer alan eğitim kavramlarını inceleyerek bu kavramlardan anlamında karmaşa (muğlaklık) bulunan kavramları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, 'Eğitim Programları ve Öğretim alanında anlam karmaşası (muğlaklık) bulunan kavramlar nelerdir?' sorusu araştırmanın

problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkılarak, araştırmanın alt amaçlarına ışık tutacak sorular şu şekildedir:

1. Eğitim Programları ve Öğretim lisansüstü ders içeriklerinde kullanılan Eğitim Programları ve Öğretim kavramları nelerdir?
2. Eğitim Programları ve Öğretim alanında anlam karmaşası (muğlaklık) bulunan kavramlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmaya, üniversitelerin EPÖ lisansüstü eğitim ders içeriklerinin doküman incelemesinin yapılması ile başlanmıştır. Türkiye'de 45 üniversitenin yüksek lisans, 26 üniversitenin doktora ders içerikleri incelenmiştir. Çalışmada anlamında karmaşa bulunan kavramları belirlemek amacıyla iki farklı uzman görüşü formu hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın veri analizi süreci ise ders içeriklerinin doküman incelemesi ile başlamıştır. Yüksek lisans ve doktora ders içerikleri incelenmiş, bu içeriklerde geçme sıklığına göre eğitim kavramları not edilmiştir. Bu kavramlar Sonrasında, eğitim kavramlarının anlam yönünden merkezde olması bakımından üst-temel ve alt düzey kavramlar şeklinde gruplandırılmış ve ders içeriklerinde geçme sıklığı da göz önünde bulundurularak kavramlar revize edilmiştir. Uzman görüşme formundan elde edilen verilerle kavramlar belirlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu çalışmada doküman analiz süreci takip edilmiş ve içerik analizi ile kavram alanı, kavram kategorileri ve kavramlar belirlenmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde kavramlar; 25 kavram alanı ve 77 kavram kategorisine ayrılmıştır. Bu çalışmada, 'eğitim kavram alanı' en fazla kavrama sahiptir. Bu kavram alanı, 'formal eğitim, yetişkin eğitimi, eğitim sistemi, eğitimin temelleri, kapsayıcı eğitim, değerler eğitimi, değerler eğitimi yaklaşımları, eğitimin pedagojik temelleri' kavram kategorilerinden oluşmaktadır. En az kavrama sahip kavram alanı; 'felsefi yaklaşım, felsefi anlayış, felsefi akım, bilimin felsefi temelleri' kavram kategorilerinden oluşan felsefe kavram alanıdır.

Ders içeriklerinden elde edilen kavramlardan 56 tanesi araştırmacı tarafından programın temelleriyle ilişkilendirilmiş ve Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki profesör, bir doktor öğretim üyesi, iki araştırma görevlisi, dört doktora tez dönemi öğrencisi; Eğitim Yönetimi ve Denetim bölümünden bir doçent ve bir araştırma görevlisinin uzman görüşüne sunulmuş ve görüş alınmıştır. Bu görüşlerde, Miles & Huberman (1994)'e göre kodlayıcıların görüş birliğine %80 sayısınca ulaşması dikkate alınarak kavramların son hali belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: ders içerikleri, eğitim bilimciler, lisansüstü eğitim, uzman görüşü.

Kaynaklar

Alan, B., & Güven, M. (2022). An international concept confusion: A document analysis on the concepts of competence, competency and competent. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(1),* 271-293. https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416.

Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(2),* 69-76.

Gültekin, M. (2020). *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar.* B. Oral & T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.

İşcan, C. D., & Bikmaz, F. H. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. *Journal of Faculty of Educational Sciences,* 45(1).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

ID 88-Identification of Confused Concepts in the Field of Curriculum and Instruction

Tuğçe Koç
Yildiz Technical University, Türkiye
tgce.9107@gmail.com
0000-0002-2705-9227

Prof. Dr. Nadir Çeliköz
Yildiz Technical University, Türkiye
ncelikoz@gmail.com
0000-0003-3826-0070

Introduction

The individual seeks ways to give meaning to the society and the world in which he lives, starting from himself. The structuring of this meaning includes the phases of knowledge, fact and concept. The small and tangible piece of information that can be expressed by everyone is a fact. They are meaningful in the context of a broader concept in factual information (Tokcan, 2015). A concept is a structure that can be expressed in a word, has meaning in the human mind, and represents the common characteristics of various phenomena (Ülgen, 2004). Concepts help classify and simplify objects, events or ideas and thus cope with diversity. However, being able to group in this way makes it necessary to consider different things together and to select them according to similarities (Çeliköz, 1998). Concepts used in science are concepts found at the universal level. When these concepts are translated into another language, they are usually expressed with words that are similar to each other, and a word can be used for more than one concept. For this reason, conceptual confusion may occur (Ülgen, 2004).

In the field of educational sciences, there are some concepts on which no terminology has been reached. The same concept is used with different names by different researchers, and sometimes different meanings can be attributed to these concepts (Alan & Güven, 2022). In addition, a concept is used jointly in different courses. For example, there are scientific research courses, curriculum development and evaluation, approaches, theory and practice in Curriculum and Instruction graduate programs (İşcan & Bıkmaz, 2012). Considering the curriculum development from these courses, it is important to combine the concepts in the field in order to comprehend the scope, elements and the relations between the elements and to interpret them better. The lack of unity in the meaning of the concept makes human communication difficult. For this reason, curriculum developers need clarity, stability and unity in concepts related to the field. In social sciences, the possibility of a full and complete definition of a concept is low, but the important thing is to assign the function and meaning to the concept rather than a full definition (Gültekin, 2020). Today, the fact that the Curriculum and Instruction (C&I) department also belongs to Social Sciences can create confusion (ambiguity) in the meanings of some concepts in the field, revealing the existence of unclear concepts with the same meaning.

The aim of this study is to examine the education concepts in the course contents of the Curriculum and Instruction graduate program and to determine the concepts that have confusion (ambiguity) in the meaning of these concepts. In line with this purpose, the question of "What are the concepts with ambiguity in the field of Curriculum and Instruction?"

constitutes the problem of the research. Based on the problem statement of the research, the questions that will shed light on the sub-objectives of the research are as follows:

1. What are the Curriculum and Instruction concepts used in Curriculum and Instruction graduate program course contents?

2. What are the concepts with confusion (ambiguity) in the field of Curriculum and Instruction?

Methodology

This study started with the document review of the CIP graduate education course contents of the universities. The master's degree course contents of 45 universities and the doctoral course contents of 26 universities in Turkey were examined. Two different expert opinion forms were prepared in the study to identify concepts with confusing meanings.

The data analysis process of this research started with a document review of the course contents. Master's and doctoral course contents were examined, and educational concepts were noted according to their frequency of occurrence in these contents. Then, these concepts were grouped as upper-basic and lower-level concepts to keep the educational concepts at the center in terms of meaning. The concepts were revised considering the frequency of their occurrence in the course content. Concepts were determined with the data obtained from the expert interview form.

Results / Expected Outcomes

In this study, the document analysis process was followed and the concept domain, concept categories, and concepts were identified, through content analysis. In the findings section of the study, concepts were divided into 25 concept domains and 77 concept categories. In this study, the 'education concept domain' has the highest number of concepts. This concept domain consists of concept categories such as formal education, adult education, education system, foundations of education, inclusive education, values education, approaches to values education, and pedagogical foundations of education. The concept domain with the least number of concepts is the philosophy concept domain, consisting of categories such as philosophical approach, philosophical understanding, philosophical movement, and philosophical foundations of science.

As a result of expert opinion, it was decided to associate the concepts with the fundamentals of the program. 56 of these concepts were associated with the fundamentals of the program by the researcher, and two professors from the field of Curriculum and Instruction, a doctoral faculty member, two research assistants, and four doctoral thesis students; It was presented to the expert opinion of an associate professor and a research assistant from the Department of Educational Administration and Supervision, and their opinions were taken. In these views, the final version of the concepts was determined by taking into account that 80% of the coders reached a consensus according to Miles & Huberman (1994).

Keywords: course contents, educational scientists, postgraduate education, expert opinion.

References

Alan, B., & Güven, M. (2022). An international concept confusion: A document analysis on the concepts of competence, competency and competent. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(1), 271-293. https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416.

Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(2), 69-76.

Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.

İşcan, C. D., & Bikmaz, F. H. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. Journal of Faculty of Educational Sciences, 45(1).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tokcan, H. (2015). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Ülgen, G. (2004). Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

ID 90-Sosyal Adalet Penceresinden Lise Öğrencilerinin Yükseköğretim Beklentileri

Dr. Yavuz Çetin
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
yavuz.cetin@yandex.com
0000-0001-7257-1011

Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
sedasaracal@adu.edu.tr
0000-0001-7980-0892

Giriş

Dönüşen sosyal ve politik çerçeve, gelişen sanayi, bilimsel ve teknolojik faaliyetlerin artması yeni istihdam profillerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmış ve bunun sonucunda beşeri nitelikler farklılaşmaya başlamıştır. Dünyada yükseköğretime olan ilgi buna paralel olarak artmış, Türkiye'de de 2000'li yılların başından itibaren yükseköğretimde önemli bir büyüme-gelişme dönemi kendini göstermiştir. 2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) verileri incelendiğine Temel Yeterlik Testi'ne (TYT) başvuran aday sayısı 3.527.443 kişi, Alan Yeterlik Testi'ne (AYT) başvuran aday sayısı 2.573.169 kişi ve Yabancı Dil Testi'ne (YDT) başvuran aday sayısı 338.009 kişidir (YKS Sayısal Bilgiler, 2023). Yükseköğretime yönelik talep yıllar içinde artan bir ivme kazanmıştır. Bireylerin yükseköğretime devam etmek istemelerinin altında bireysel, sosyal, toplumsal pek çok sebep bulunmaktadır. Bu yüksek başvuru talebine rağmen Türkiye'de 2022 yılında üniversitede bir programa yerleşmesine rağmen ulaşım, beslenme ve barınma masrafları nedeniyle 105.772 öğrencinin üniversiteye kayıt yaptırmadığı görülmektedir (Gerçek Gündem, 2023).

Küreselleşme, bireyselleşme, demografik değişim ve dönüşümlerin baskısı altında yoksulluğu önleme, eğitim ve öğretim, iş alanlarına dâhil olma, sosyal güvenlik ve refah seviyesinin yükseltilmesi devlet politikalarının ve karar alıcıların önceliğiği problemler olarak belirtilebilir (Yıldırım, 2011). Toplumdaki her bireyin özellikle lise öğrenimini tamamlayarak bir üst öğrenimi hedefleyen genç-yetişkinlerin ihtiyaç, hak etme ve eşitlik gibi kavramlara bağlı olarak yaşadığı sosyal adalet durumları açısından yükseköğretim döneminden beklentilerinin araştırılması bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama, var olan ya da geçmişte olmuş bir durumu değiştirme çabası göstermeden olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Ege Bölgesi'nde yer alan bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 300 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ljubotina (2004) tarafından geliştirilen Türk dili ve kültürüne uyumlaması Yıldırım (2011) tarafından gerçekleştirilen 'Sosyal Adalet/sizlik Ölçeği' ve Çetin ve Dinçer (2020) tarafından geliştirilen 'Lise Öğrencileri Yükseköğretim Beklentileri Ölçeği' kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma verileri SPSS 24.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir. Araştırma katılımcılarının ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar araştırma soruları doğrultusunda betimsel istatistikler, t-testi, korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi teknikleri uygulanarak çözümlenecektir. Bu doğrultuda her alt problem yorumlanarak alan yazın bağlamında tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: sosyal adalet, yükseköğretim beklentisi, lise öğrencileri.

Kaynaklar

Çetin, Y. & Dinçer, B. (2020). High school students' higher education expectation: A scale development study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(2), 232–245. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4617

Gerçek Gündem (2023). *Türkiye Yüzyılı, gençleri 'teğet' geçti: On binlerce öğrenci kazandığı halde üniversiteye kayıt yaptıramıyor. https://www.gercekgundem.com/guncel/turkiye-yuzyili-gencleri-teget-gecti-on-binlerce-ogrenci-kazandigi-halde-universiteye-kayit-yaptiramiyor-431219* adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Ljubotina, D. 2004. Young people and social justice. *Croatian Journal of Social Policy*, *11*(2); 159-175.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, F. (2011). *Üniversite gençliği "Sosyal adalet"ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Sayısal Bilgiler (2023). https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisalbilgiler20072023.pdf adresinden 18.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

ID 90-High School Students' Expectations towards Higher Education through the Perspective of Social Justice

Dr. Yavuz Çetin
Ministry of Education, Türkiye
yavuz.cetin@yandex.com
0000-0001-7257-1011

Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
sedasaracal@adu.edu.tr
0000-0001-7980-0892

Introduction

Transforming social and political framework, developing industry, increasing scientific and technological activities have revealed the need for new employment profiles, and as a result, human qualities have begun to differentiate. The interest in higher education in the world has increased in parallel with this, and an important development period has emerged in higher education in Türkiye since the beginning of the 2000s. When the 2023 Higher Education Institutions Exam (YKS) data are analyzed, the number of candidates applying to the Basic Proficiency Test (TYT) is 3.527.443, the number of candidates applying to the Field Proficiency Test (AYT) is 2.573.169, and the number of applicants to the Foreign Language Test (YDT) is 338.009 (YKS Numerical Information, 2023). The demand for higher education has gained an increasing momentum over the years. There are many individual, social and societal reasons for individuals wanting to continue higher education. Despite this high demand for applications, it is seen that 105.772 students did not enroll in a university in Türkiye due to transportation, nutrition and accommodation costs although they were placed in a university program in 2022 (Gerçek Gündem, 2023).

Under the pressure of globalization, individualization, demographic changes and transformations, preventing poverty, education and training, inclusion in business areas, increasing the level of social security and welfare can be stated as the issues prioritized by government policies and decision-makers (Yıldırım, 2011). The main purpose of this research is to investigate the expectations of individuals in the society, especially young-adults who are about to graduate from high school and aim for higher education, regarding the higher education period in terms of social justice situations experienced depending on concepts such as need, entitlement and equality.

Methodology

The research was carried out with a descriptive survey model. Descriptive survey is a research model that aims to reveal an existing or past situation as it is without making any effort to change it (Karasar, 2016). The research data were obtained from 300 students studying at an Anatolian high school in the Aegean Region in the second term of the 2022-2023 academic year. In the research, the 'Social Justice/Injustice Scale' developed by Ljubotina (2004) and adapted to Turkish language and culture by Yıldırım (2011), and the 'High School Students Higher Education Expectations Scale' developed by Çetin and Dinçer (2020) were used.

Results

Research data will be analyzed using SPSS 24.0 statistical program. The answers given by the research participants to the scale items will be analyzed by applying descriptive statistics, t-test, correlation analysis and simple linear regression analysis techniques in line with the research questions. In this direction, each sub-problem will be interpreted and discussed in the context of the literature.

Keywords: social justice, higher education, high school students.

References

Çetin, Y. & Dinçer, B. (2020). High school students' higher education expectation: A scale development study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(2), 232–245. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4617

Gerçek Gündem (2023). *Türkiye Yüzyılı, gençleri 'teğet' geçti: On binlerce öğrenci kazandığı halde üniversiteye kayıt yaptıramıyor. https://www.gercekgundem.com/guncel/turkiye-yuzyili-gencleri-teget-gecti-on-binlerce-ogrenci-kazandigi-halde-universiteye-kayit-yaptiramiyor-431219* adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Ljubotina, D. (2004). Young people and social justice. *Croatian Journal of Social Policy, 11*(2); 159-175.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, F. (2011). *Üniversite gençliği "Sosyal adalet"ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Sayısal Bilgiler (2023). https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisalbilgiler20072023.pdf adresinden 18.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

ID 91-Kuantum Öğrenme Modelinden Yaratıcılığa Farklı Bir Bakış

Özlem Yılmaz
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
oyilmaz4833@gmail.com

Kevser Baykara Özaydınlık
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
baykara@mu.edu.tr
0000-0001-6747-3644

Giriş

21. Yüzyılda sürekli gelişerek değişen bilgi ve teknoloji dünyasının yansımaları sonucunda eğitim alanında yeni reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu yüzyıl bireylerin daha yaratıcı ve üretken olması hedeflendiği (Çağlı ve Sıvacı, 2020) için eğitimde yeni yaklaşımlar, kuramlar ve paradigmalar kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, belirsizlik, olasılık ve bütüncül bir yaklaşımdan yola çıkan Kuantum öğrenme modeli (KÖM) program geliştirmede eğitim programlarının uygulamasında yaratıcılık yönüyle farklı bir bakış açısı sunabilir. Özellikle, öğrenme sürecinde sadece akademik başarıya odaklanan yaklaşımların etkisiz kalması, kazanılması beklenen hedeflerin öğrenilememesi ve uygulanamaması gibi sorunlara farklı bakış açıları gerekmektedir. Eğitim sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında önemli olan bireyin rolünün bilgiyi yapılandıran, anlamlandıran ve kullanarak bilgiyi üreterek özne konumuna çıkabilmesidir (Çağlı ve Sıvacı, 2020). Bu özellikleri yansıtan KÖM, sol beyin teorisi, sağ beyin teorisi, üçlü beyin teorisi, duygusal zeka, NLP ve yaratıcılığa uzanan süreçleri içeren çağdaş bir yaklaşımdır (DePorter ve Hernacki, 1992).

Yaratıcılık, önceki düşünceleri sentezlemek ve önceki düşünceleri yeniden tanımlamak olarak tanımlanabilir (Bessis, 1973). Yaratıcılığın nörobilimsel önemi ise, insan beyninin yaratıcılık yeteneği hem farklı hem de faydalı fikirler üretme kapasitesi sayesinde sanattan bilime, öğrenmeden uygulamaya en önemli güç olarak görülmektedir (Saggar ve diğerleri, 2021). Bu nedenle yaratıcılık ve beyin arasındaki ilişki daha fazla keşfedilerek, içsel yeteneklerin öğrenme sürecinde nasıl kullanılabileceği ortaya koymak gerekir. Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında, nörobilimciler bilgiyi anlamlı ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğrenmenin beyinde nasıl oluştuğunu inceleyerek, Hebb'in de temelini oluşturduğu Beyin Temelli Öğrenme'yi kullanmışlardır. Fakat, Beyin Temelli öğrenme'nin özelliklerini yansıtan KÖM'de yaratıcılık özelliğine vurgu yapılmaktadır.

Ülkemizde ilgili alanyazını tarandığında KÖM ilgili yapılan çalışmaların çoğunun akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon, bilgilerin kalıcılığı, kaygı düzeyi ve bilimsel süreç becerilerinin analiz edildiği (Güler ve Yazıcı, 2018; Çağlı ve Sıvacı, 2020) görülmüştür. KÖM'ün yaratıcılıktaki rolü veya önemi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle alandaki boşluğa katkı sağlayacağı ve program geliştirmeye yansıması üzerine farklı bir bakış açısı getirmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1.KÖM'ün yaratıcılıktaki önemi nedir ?

Yöntem

Bu araştırma, KÖM'de yaratıcılıktaki önemini inceleyen kuramsal çerçeveye dayanan basit derleme çalışmasıdır. Araştırılan konu ile ilgili kaynak ve belgeleri inceleyerek belirtilen ölçütlere uygun tez ve makalelerden yararlanılarak kaynak taraması yapılmıştır. Çalışma için YÖK'ün "Ulusal Tez Merkezi" ve "Eric, Web of Science ile Scopus" veri tabanlarında "kuantum öğrenme" veya "kuantum öğrenme modeli" anahtar sözcüğü ile son 10 yıl içinde yapılan çalışmalarda yaratıcılık boyutunu içeren veriler incelenerek sentezlendirilmiştir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ülkemizde ve yurt dışında KÖM ile ilgili yürütülen çalışmalar farklı branşlar ve farklı alanlarda etkinliliği araştırılmış olmasına rağmen, yaratıcılık üzerindeki etkililiğine dair çalışmalarında az olduğu görülmüştür. Ayrıca yaratıcılık; yaratıcı düşünme ve problem çözme kavramları ile özleştirilerek incelendiği ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara dayanarak, eğitimcilerin KÖM'ü kullanarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerini öğrenenlerin yaratıcı yönleriyle birleştirerek ortaya koymaları sağlanabilir (Sujatmika, Hasanah ve Hakim, 2018). Sonuç olarak, ülkemizde KÖM'ün yaratıcılık boyutuna yönelik araştırmaların sayısının ve niteliğinin artması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beyin Temelli Öğrenme, Kuantum Öğrenme Modeli, Nörofizyolojik Öğrenme,Yaratıcılık

Kaynakça

Besis, P. ve Jaquı, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* İstanbul: ReklamYayınları.

Çağlı, A. ve Sıvacı, S. Y. (2020). Türkiye'de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .*Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)* , 4 (1) , 31-54.

Deporter, B. ve Hernacki, M. (1992). *Quantum Learning:Unleashing the Genius in You*. NY: Random House.

Güler, M., ve Yazıcı, M. (2018). Kuantum öğrenme yaklaşımını benimseyen çalışmalara yönelik bir tematik içerik analizi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 93-108.

Saggar, M.,Volle, E., Uddin, L. Q., Chrysikou, E. G., & Green, A. E. (2021). Creativity and thebrain: An editorial introduction to the special issue on the neuroscience of creativity. *NeuroImage*, 231, 117836. doi:10.1016/j.neuro image.2021.117836.

Sujatmika, S.,Hasanah, D., & Hakim, L. L. (2018, April). Effect of quantum learning model in improving creativity and memory. *InJournal of Physics*: Conference Series (Vol. 1006, No. 1, p. 012036). IOP Publishing.

ID 91-A Different Aspect of Creativity From Quantum Learning Model

Özlem Yılmaz
Ministry of Education, Türkiye
oyilmaz4833@gmail.com

Kevser BAYKARA Özaydınlık
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
baykara@mu.edu.tr
0000-0001-6747-3644

Introduction

New reforms are needed in the field of education as a result of the reflections of the ever-changing world of information and technology in the 21st century. In this context, new approaches, theories and paradigms are used in education as individuals are aimed to be more creative and productive this century (Çağlı and Sıvacı, 2020). Therefore, Quantum Learning Model (QLM) which is based on uncertainty probability and a holistic approach can offer a different perspective in terms of creativity in program development and application of educational programs. In particular, different perspectives are required on problems such as the ineffectiveness of approaches that focus only on academic success in the learning process and the failure to learn and implement the expected goals. An important factor to create an effective learning environment in the education process is that making individual's role as a subject by structuring and making the subject meaningful and also producing information (Çağlı and Sıvacı, 2020). Thus, QLM which reflect these features is a contemporary approach that includes processes ranging from left brain theory, right brain theory, triple brain theory, emotional intelligence, NLP and creativity (DePorter and Hernacki, 1992).

Creativity can be defined as synthesizing previous ideas and redefining previous ideas (Bessis, 1973). The neuroscientific importance of creativity is that the human brain's creativity ability is seen as the most important power from art to science from learning to practice thanks to its capacity to produce both different and useful ideas (Saggar et al., 2021). Therefore, it is necessary to further explore the relationship between creativity and the brain in order to reveal how intrinsic abilities can be used in the learning process. In the light of the above-mentioned information, neuroscientists have used Brain-Based Learning which was founded by Hebb with examining how learning occurs in the brain to ensure meaningful and more permanent learning of information. However, the feature of creativity is emphasized in QLM which reflects the characteristics of Brain-Based Learning.

When the relevant literature in our country has scanned, it is seen that most of the studies on QLM analyzed academic success, attitude towards the course, motivation, permanence of information, anxiety level and scientific process skills (Güler and Yazıcı, 2018; Çağlı and Sıvacı, 2020). No study has been found regarding the role or importance of QLM in creativity. For this reason, it is aimed to contribute to the gap in the field and bring a different perspective on its reflection on program development. For this purpose, the answer has sought to the following research question:

1.What is the importance of QLM in creativity?

Methodology

This research is simple review study based on a theoretical frame work that examines the importance of creativity in QLM. By examining the soutrces and documents related to the subject under investigation, a literature review has conducted using theses and articles that met the specified criteria. For the study, data containing the creativity dimension in studies conducted in the last 10 years with the keywords "quantum learning model" and "quantum teaching model" in the Higher Education Council National Thesis Center (YÖK) and "Eric, Web of Science and Scopus" databases have examined and synthesized.

Results

According to the findings of the research; although the studies on QLM in our country and abroad have been investigated to assess its effectiveness in different branches and fields, it has been observe*d that there are few studies on its effectiveness on creativity. Also, it is found that creativity has been examined by assimilating with the concepts of creative thinking and problem solving.

Based on the findings, educators can use QLM to reveal students' cognitive, affective and psychomotor abilities by combining them with the learners' creative aspects (Sujatmika, Hasanah and Hakim, 2018). As a result, the number and quality of research on the creativity dimension of QLM needs to be increased in our country.

Keywords: Brain Based Learning, Quantum Learning Model, Neurophysiological Learning, Creativity

References

Besis, P. and Jaquı, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* İstanbul: ReklamYayınları.

Çağlı, A. and Sıvacı, S. Y. (2020). Türkiye'de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .*Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)* , 4 (1) , 31-54 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/56056/770198

Deporter, B. and Hernacki, M. (1992). *Quantum Learning:Unleashing the Genius in You*. NY: Random House.

Güler, M., & Yazıcı, M. (2018). Kuantum öğrenme yaklaşımını benimseyen çalışmalara yönelik bir tematik içerik analizi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 93-108.

Saggar, M.,Volle, E., Uddin, L. Q., Chrysikou, E. G., &Green, A. E. (2021). Creativity and thebrain: An editorial introduction to the special issue on the neuroscience of creativity. *NeuroImage*, 231, 117836. doi:10.1016/j.neuro image.2021.117836.

Sujatmika, S.,Hasanah, D., & Hakim, L. L. (2018, April). Effect of quantum learning model in improving creativity and memory. *InJournal of Physics*: Conference Series (Vol. 1006, No. 1, p. 012036). IOP Publishing.

ID 92-Öyküleştirmeye Dayalı Matematik Problem Çözme Uygulamalarının Problem Çözme Başarısına ve Tutumuna Etkisi

Seçil Altun Yaşar
Kırsehir Ahi Evran Üniversitesi/TÜRKİYE
saltunyasar@gmail.com
0000-0002-3482-7300

Zeki Arsal
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/TÜRKİYE
arsal_z@ibu.edu.tr
0000-0001-9597-8973

Giriş

Van De Walle (2013) problem çözmeyi; öğrencinin dikkatini fikirlere ve fikirleri anlamaya, matematiksel kavramları anlamlandırmasına, ayrıntılı düşünüp çalışmaya, kendisine güveni artıran eğlenceli bir süreç olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin matematikle ilgili deneyimleri oluştukça, matematiğe yönelik tutumları da şekillenecektir. Oluşan bu tutumlar öğrencilerin matematiğe yönelik davranışlarını etkileyeceğinden matematik başarısı da bu doğrultuda etkilenir (Akdemir, 2006). Matematiksel kavramlar ve problemler öyküler aracılığıyla tasarlanıp geliştirilebilinir (Kusumastuti ve Priatna, 2020). Creswell (1997) 'e göre bu yöntem; öykü adı verilen bir konu çalışması yoluyla müfredat bağlantısı için bir bağlam ortaya koymaktadır. Öyküleştirme konusunun temel ilkeleri; öykü, beklenti, öğretmenin ipi, sahiplik, bağlam ve etkinlik öncesi yapı ilkesidir. Soruların sırası öykü yönteminde önemlidir. Her öyküleştirme bölümü bir öncekine bağlıdır (akt; Omand, 2014). Öyküleştirme yöntemi öğrencilerin matematik konularını içselleştirmesini sağladığı için öyküleştirme yöntemi bilgiyi aktarmak için temel bir yöntem olarak kullanılabilir (Toor ve Mgombelo, 2015).

Yöntem

Araştırmada öyküleştirme yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve problem çözmeye yönelik tutumuna etkisini belirleyebilmek için, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 4 hafta boyunca rastgele seçilen iki sınıftan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olacak şekilde, toplam 56 öğrenci (28 deney 28 kontrol grubu) ile çalışma yürütülmüştür. Kontrol grubunda öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemi ile ders işlenirken, deney grubundaki öğrencilerle ise öyküleştirme yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak; Matematik Başarı Testi ve Problem Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testler ve betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan öğretimin, kontrol grubunda uygulanan öğretime göre problem çözme başarısı ve tutumu üzerinde anlamlı ve olumlu bir değişime neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleştirme yönteminin problem çözmeye yönelik akademik başarıyı arttırmasında matematik problemlerinin günlük hayatla ilişkilendirilebilmesi (Altun, 2000 ve Pesen, 2003) olumlu etkilemiş olabilir. öğrencilerin oluşturdukları karakterlerle empati yaparak, karakterlerle duygusal bir bağ kurmaları (Modi, 2012) ve öğrenciler için eğlenceli bir ortam oluşturması ve öğrencilerin süreçten zevk almaları

olarak gösterilebilinir. Bu doğrultuda, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözmedeki akademik başarısını artırmak ve problem çözmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için matematik derslerinde öyküleştirme yöntemini kullanmaları önerilebilinir.

Anahtar Sözcükler: başarı, öykü, matematik, problem, tutum

Kaynaklar

Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 147*, 27-33

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kusumastuti, C.A. & Priatna, B.A. (2020). Mathematics literacy and storytelling. The 2nd International Conference on Elementary Education. 2(1), 1533-1541.

Leitzez, A. R. (1997). Connecting process problem solving to children's literature. Teaching Children Mathematics, 3,398-406.

Omand, C. (2014). Storyline creative learning across the curriculum. UKLA.

Pesen, C. (2003). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. Ankara Nobel Yayınları.

Toor, A. & Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the "being" of a student in mathematics. CERME9 2015, TWG20, 3276–3282.

Van De Walle, J. A., Karp, K.S., & Bay Williams, J. M., (2013). İlkokul ve Ortaokul Matematiği(Elementary and Middle School Mathematics.). (Soner Durmuş, Trans.). (6.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.

ID 92-The Effect Of Storytelling-Based Mathematıcs Problem Solving Practices On Problem Solving Success And Atttitude

Seçil Altun Yaşar
Kırsehir Ahi Evran University/TÜRKİYE
saltunyasar@gmail.com
0000-0002-3482-7300

Zeki Arsal
Bolu Abant İzzet Baysal University /TÜRKİYE
arsal_z@ibu.edu.tr
0000-0001-9597-8973

Introduction

Van De Walle (2013) uses problem solving; It has enabled the center of the center, ideas and unification, making sense of detailed components, detailed analysis, and defining it as a dynamic process that increases self-confidence. As experiences about mathematics are created, attitudes towards mathematical life will also be shaped. Since these attitudes will affect the developments in mathematics, they are also the targets of mathematical success in this direction (Akdemir, 2006). Mathematical concepts and problems can be designed and developed through their stories (Kusumastuti & Priatna, 2020). According to Creswell (1997), with this method; A context for connection is introduced through a topic study called a story. The basic principles of storytelling; The story, the expectation, the teacher's thread, the ownership, the binding, and the principle of equality are structure. It is important in the way the questions go. His narrative part is dependent on the previous one (cited in Omand, 2014). It can be used as a basic method for the transfer of the narrative method in order to internalize the mathematical topics in narrative methods (Toor & Mgombelo, 2015).

Method

In the research, pretest-posttest group-controlled half-life design was used in order to determine the academic achievements and problem solving orientations of the teaching by storytelling method. The working version of the research consists of grade 6 learned in a primary school. The study was carried out with a total of 56 students (28 experimental and 28 control groups) from two randomly selected classes for 4 weeks, with one of them being the experimental group and the control group. While the lessons were taught with the teaching method applied by the control class teachers, the lessons were taught with the method of narration and narration with the variety of experiments. As data collection tools; Mathematics Achievement Test and Attitude towards Problem Solving Scale were used.

Results

According to the findings of the study, it is seen that the teaching applied in the experimental group caused a significant and positive change in problem solving and connection compared to the teaching applied in the control. The fact that mathematical problems can be associated with daily life (Altun, 2000 and Pesen, 2003) may have had a positive effect on the problem-solving-oriented academic success of the storytelling method. empathizing with the characters created by computers, establishing an emotional bond with the characters (Modi, 2012), creating a fun environment for education and enjoying the process.

Keywords: success, story, mathematics, problem, attitudes

References

Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 147*, 27-33

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kusumastuti, C.A. & Priatna, B.A. (2020). Mathematics literacy and storytelling. The 2nd International Conference on Elementary Education. 2(1), 1533-1541.

Leitzez, A. R. (1997). Connecting process problem solving to children's literature. Teaching Children Mathematics, 3,398-406.

Omand, C. (2014). Storyline creative learning across the curriculum. UKLA.

Pesen, C. (2003). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. Ankara Nobel Yayınları.

Toor, A. & Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the "being" of a student in mathematics. CERME9 2015, TWG20, 3276–3282.

Van De Walle, J. A., Karp, K.S., & Bay Williams, J. M., (2013). İlkokul ve Ortaokul Matematiği(Elementary and Middle School Mathematics.). (Soner Durmuş, Trans.). (6.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.

ID 93-Uzaktan Eğitim Dijital Öğretim Becerileri Ölçeği (UZEDÖB)'nin Geliştirilmesi*

Ercan Gürültü
Marmara Üniversitesi, Türkiye
egurultu@gmail.com
0000-0003-0175-021X

Seyfi Kenan
Marmara Üniversitesi, Türkiye
seyfi.kenan@gmail.com
0000-0002-3773-7693

Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversitesi, Türkiye
sevalekucuktepe@gmail.com
0000-0003-0247-6654

Giriş

2019 Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sonrası tüm Dünya'da acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiş ve eğitim kurumlarının öğrenme ve öğretme süreçleri farklı bir boyut kazanmıştır. Gerek pandemi sebebi ile acil uzaktan eğitime geçilmesi zorunluluğu gerekse de 21. yy. toplumunun artık dijitalleşme üzerine kurulması, iletişim ve öğrenme ortamlarının farklılaşması, yeni kuşakların ihtiyacına yönelik öğrenme alanlarının oluşması gibi unsurlar uzaktan eğitim uygulamalarını daha yaygın hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı; 21. yy. öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkin bir rol alan, her türlü salgın, sel, yangın vb. doğal afetler sonucu geçiş yapılan acil uzaktan eğitim uygulamaları ve hali hazırda yeni teknolojilerin sağladığı diğer uzaktan eğitim uygulamalarının baş aktörlerinden biri olan ortaöğretim öğretmenlerinin, uzaktan eğitimde dijital öğretim becerilerinin tespitine ve geliştirilmesine yönelik bir ölçme aracını geliştirmektir.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim dijital öğretim becerileri (UZEDÖB)'nin belirlenebilmesi için altı aşamalı bir süreç izlenmiştir. Bu süreçler belirlenirken alan yazında birçok araştırmacının ölçek geliştirme basamakları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2005; Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 2002). Bu süreçler; hazırlama ve kapsam belirleme, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurulması, ön deneme ve pilot uygulama, faktör analizi ve güvenirlik analizi şeklindedir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın ilk aşamasında detaylı alan yazın incelemesi sonucunda ölçeğe ait madde havuzunu oluşturabilmek için uzaktan eğitim sürecine daha önceden katılmış 6 ortaöğretim öğretmeninden uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu kompozisyonlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu sayede 83 maddelik UZEDÖB taslak formu elde edilmiştir.

Elde edilen 83 maddelik taslak formun kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe tekniğine başvurulmuş ve 12 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve ölçeğin 47 maddelik formuna ulaşılmıştır. 47 maddelik form görünüş geçerliği için 12 ortaöğretim öğretmenine uygulanmış, maddelerin anlaşılır olduğu, öğretmen grubu için uygulanabilir olduğu ve 20 dakikada tamamlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliği için ise 476 katılımcı ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrası 23 madde 3 faktörlü bir yapı elde edilmiş ve 246 katılımcı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilerek ölçeğin faktör yapısı doğrulanmış ve güvenirlik analizine geçilmiştir. UZEDÖB ölçeğinin güvenirliğini tespit etmek amacıyla ölçeğin ve alt boyutlarının her biri için Cronbach α katsayıları hesaplanmış; Ölçeğin genel güvenirlik katsayısının 0.919, alt boyut güvenirlik katsayılarının ise 0.744, 0.857 ve 0.898 şeklinde sıralandığı, 23 maddeden oluşan nihai UZEDÖB ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Dijital öğretim becerileri, Lawshe analizi, ölçek geliştirme, uzaktan eğitim, ortaöğretim öğretmenleri

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-19.

Lawshe, C. H. (1975). "*A quantitative approach to content validity*." Personnel Psychology, *28*, 563–575.

Tavşancıl, E. (2002*). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 1.Baskı.

Tezbaşaran, A. (2002). *A., Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*, Türk Psikologlar Derneği, Ankara, (1996). *Başvuru Tarihi*, *7*.

ID 93-Development of the Distance Education Digital Teaching Skills Scale (UZEDÖB)

Ercan Gürültü
Marmara Üniversitesi, Türkiye
egurultu@gmail.com
0000-0003-0175-021X

Seyfi Kenan
Marmara Üniversitesi, Türkiye
seyfi.kenan@gmail.com
0000-0002-3773-7693

Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversitesi, Türkiye
sevalekucuktepe@gmail.com
0000-0003-0247-6654

Introduction

After the coronavirus (Covid-19) pandemic, which emerged in China in December 2019 and affected the whole world, emergency distance education practices were started all over the world and the learning and teaching processes of educational institutions gained a different perspective. Both the necessity to switch to distance education urgently due to the pandemic and the fact that the 21st century society is now based on digitalization, the differentiation of communication and learning environments, and the providing learning spaces for the needs of new generations have made distance education practices more common. The aim of this study is to develop a scale to investigate and improve the distance education digital teaching skills of high school teachers who take serious roles in 21th century teaching and learning processes and one of the main actors of distance education applications, which are transitioned as a result of natural disasters and all kinds of epidemics such as floods, fires, etc and other distance education applications already provided by new technologies.

Method

Mixed research method was preferred since both quantitative and qualitative research methods were used together in the research. Within the scope of the research, a six-stage process was followed in order to determine the distance education digital teaching skills of high school teachers. While determining these processes, scale development steps of many researchers were taken into consideration in the literature (Büyüköztürk, 2005; Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 2002). These processes are; preparation and content determination, creating an item pool, asking experts' opinions, pre-testing and piloting, factor analysis and reliability analysis.

Results/ Expected Results

In the first stage of the research, as a result of detailed literature review, 6 high school teachers who had previously participated in the distance education process were asked to write a composition containing their experiences in the distance education process in order to create the item pool. These compositions were analyzed by content analysis method. In this way, an 83-item UZEDÖB draft form was obtained.

In order to ensure the content validity of the 83-item draft form obtained, the Lawshe technique developed by Lawshe (1975) was applied and the opinions of 12 field experts were consulted. The 47-item form of the scale was reached. The 47-item form was applied to 12 high school teachers for face validity, and it was concluded that the items were understandable, applicable for the teacher group, and could be completed in 20 minutes. For construct validity, after the exploratory factor analysis (EFA) performed with 476 participants, a 23-item 3-factor structure was obtained and confirmatory factor analysis (CFA) was performed with 246 participants to confirm the factor structure of the scale. Afterwards, reliability analysis was carried out. Cronbach's α coefficients were calculated for the scale and sub-dimensions in order to determine the reliability of the UZEDÖB scale. It was seen that the overall reliability coefficient of the scale was 0.919, the sub-dimension reliability coefficients were 0.744, 0.857 and 0.898. 23-item final UZEDÖB scale was found to be valid and reliable.

Keywords: Digital teaching skills, Lawshe analysis, scale development, distance education, high school teachers.

References

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-19.

Lawshe, C. H. (1975). "*A quantitative approach to content validity*." Personnel Psychology, *28*, 563–575.

Tavşancıl, E. (2002*). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 1.Baskı.

Tezbaşaran, A. (2002). *A., Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*, Türk Psikologlar Derneği, Ankara, (1996). *Başvuru Tarihi*, *7*.

ID 95-Blok Tabanlı Programlama Araçlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi

Sinem Görgü Çırpan
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,Türkiye
sinem.gorgu@gmail.com
0009-0006-7431-4987

Serdar Çiftci
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,Türkiye
serdar.ciftci@adu.edu.tr
0000-0001-5282-1861

Giriş

Son yüzyılda teknolojideki sürekli değişim eğitim alanında da yeniliklerin yapılması ve bireylerin sahip olması gereken becerilerinde değişmesi ihtiyacını doğurmuştur. Günümüz eğitim sürecinde öğrenenlerin 21. Yüzyıl becerileri kazanmaları önemlidir. Karataş (2021) 21. Yüzyıl becerileri ile donanan bireylerin nitelikli insan ihtiyacını karşılayacak bireyler olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin 21. yüzyılda sahip olması gereken en temel beceriler; Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve finansal okur-yazarlık becerileri olarak tanımlanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Bu becerileri kazanmış bireyler, problem çözebilen, çözümleri farklı problemlere uyarlayabilen, üretken ve disiplinler arası çalışabilen bireydir (Gülbahar, Kert & Kalelioğlu, 2019).

Kodlama ve programlama öğrenimi 21. Yüzyılda sahip olunması gereken özellikler arasındadır (Güneş ve Karabak,2013). Kodlama öğrenimi ile algoritmik düşünme, problem çözme, bilgisayarca düşünme ve algoritma tasarlama gibi becerileri birey kazanmaktadır (Karataş, 2021). Demirer ve Sak (2016) programlama öğrenimi ile öğrencilerin problem çözme, sayısal düşünme, uzamsal ve analitik düşünme becerilerini geliştiğini ve programlama erken tanışanların üretken ve yaratıcı bir birey olduğunu ifade etmiştir. Saygıner ve Tüzün (2017) programlama öğrenimindeki en büyük zorluğun algoritma oluşturmakta yaşandığını vurgulamış, bu zorluğun sebeplerinin ise programlamanın karmaşık yapıda olması, algoritma oluşturmanın bir probleme çözüm getirme süreci olması, mantıksal ve sorgulama gibi becerileri gerektirmesi, ezberci yaklaşımlar olarak belirtmiştir.

Blok tabanlı programlama, kullanıcıların uzun kod satırları yazmak yerine kod bloklarını kullanarak "sürükle-bırak" yöntemi ile çalışan programlama dilidir. Kullanıcılar kod bloklarını kullanarak animasyon, video ve oyun oluşturabilir. Blok tabanlı programlama araçları kodlamaya yeni başlayanlar için uygundur. Çocuklara kodlama mantığını kolay kavramasını sağlarken görsellerle çocukların dikkatini çekmektedir. Blok tabanlı programlamanın blok kodlarının değiştirilememesi ve özgün proje sayısının az olması gibi dezavantajları vardır. Saygıner ve Tüzün (2017) blok tabanlı programlama araçları ile programlamayı basitleştirerek öğretilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmada blok tabanlı programlama araçları araştırılırken " blok tabanlı programlama" , "blok tabanlı programlama araçları", "block-based", "block-based programming" anahtar kelimeleri ile araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre en çok tercih edilen 5 blok tabanlı programlama aracı tercih edilmiştir.

Araştırmanın amacı blok tabanlı programlama eğitiminde kullanılan araçların incelenip birbirleriyle karşılaştırılması üzerine çalışma yapılacaktır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- Blok tabanlı programlama araçlarının genel özellikleri bakımından farklılıkları nelerdir?
- Blok tabanlı programlama araçlarının avantajları bakımından farklılıkları nelerdir?
- Blok tabanlı programlama araçlarının dezavantajları bakımından birbirinden farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Amaçlı örneklemede, bilgi açısından zengin durumlar belirlenerek detaylı araştırılmasına olanak sağlar. Çalışma için belirlenen özelliklere sahip olan araştırma evrenini temsil eden örneklem seçilir (Başaran, 2017). Örneklem olarak Scratch, Code.org, Blocky, Tynker ve Kodable örneklemi seçilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında örneklem olarak seçilen platformlar incelenmiştir.

Sonuçlar

Çalışmada incelenen araçlar ücret durumu, yaş aralığı, platformlar, avantajları ve dezavantajları olarak karşılaştırılmıştır. Çalışmada incelenen Scratch, Code.org ve Blockly ücretsiz, Tynker ve Kodable uygulamaları ücretlidir. Tüm programlama araçları okul öncesi dönemden itibaren kullanılmaktadır. Tüm araçlar web üzerinden çalışmakta ve Mac, Linux ve Window işletim sistemini desteklemektedir. Avantajları olarak değerlendirildiğinde tüm araçlar eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğrenme gerçekleştirmektedir. Ayrıca Code.org ve Blockly öğrencilerin kendi hızında öğrenme gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Dezavantajları olarak değerlendirildiğinde Code.org ve Blockly uygulamalarında öğrencilere rehberlik eden olmadığı için etkinlikleri rasgele yapabilmektedir. Tynker ve Kodable Türkçe dil desteği bulunmaması İngilizce bilmeyen kişiler için dezavantaj oluşturmaktadır. Bu karşılaştırma sonuçlarının eğitimcilere blok tabanlı programlama aracı seçme konusunda katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Blok tabanlı programlama araçları, kodlama, 21. yüzyıl becerileri, programlama eğitimi, yazılım

Kaynaklar

Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı.The Journal of Academic Social Science

Demirer, V. & Sak, N. (2016). Programming Education and New Approaches Around The World and in Turkey / Dünyada ve Türkiye'de Programlama Eğitimi ve Yeni Yaklaşımlar . Eğitimde Kuram ve Uygulama , 12 (3) , 521-546 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/26697/280853

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

Karabak, D. ve Güneş, A. (2013) Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 2(3), 175-181.

Karataş, H. (2021). 21. Yy. Becerilerinden Robotik Ve Kodlama Eğitiminin Türkiye Ve Dünyadaki Yeri . 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal

Araştırmalar Dergisi , 10 (30) , 693-729 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/68196/1059967

Karataş, H. (2021). 21. Yy. Becerilerinden Robotik Ve Kodlama Eğitiminin Türkiye Ve Dünyadaki Yeri . 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum , 10 (30) , 693-729 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/68196/1059967

Partnership for 21st Century Skills - P21. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saygıner, Ş., & Tüzün, H. (2017). Programlama eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, 24, 27.

ID 95-Comparative Evaluation of Block-Based Programming Tools

Sinem Görgü Çırpan
Aydın Adnan Menderes University,Türkiye
sinem.gorgu@gmail.com
0009-0006-7431-4987

Serdar Çiftci
Aydın Adnan Menderes University,Türkiye
serdar.ciftci@adu.edu.tr
0000-0001-5282-1861

Introduction

The constant change in technology in the last century has created the need to make innovations in the field of education and to change the skills that individuals should have. In today's educational process, it is important for learners to acquire 21st-century skills. Karataş (2021) stated that individuals equipped with 21st-century skills are qualified to meet the demand for capable individuals. The fundamental skills individuals need to have in the 21st century are defined as critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, information and technology literacy, adaptability, global competence, and financial literacy (Partnership for 21st Century Skills, 2009). An individual possessing these skills is someone who can solve problems, adapt solutions to different problems, be productive, and work across disciplines (Gülbahar, Kert & Kalelioğlu, 2019).

Coding and programming education are among the qualities needed in the 21st century (Güneş and Karabak, 2013). Through coding education, individuals acquire skills such as algorithmic thinking, problem-solving, computational thinking, and algorithm design (Karataş, 2021). Demirer and Sak (2016) stated that programming education enhances students' problem-solving, numerical thinking, spatial and analytical thinking skills, and that those introduced to programming at an early stage become productive and creative individuals. Saygıner and Tüzün (2017) emphasized that the greatest challenge in programming education is creating algorithms, attributing this difficulty to the complexity of programming, the fact that creating algorithms is a problem-solving process, and the requirement for skills such as logical thinking and questioning, often conflicting with rote memorization approaches.

Block-based programming is a programming approach where users use code blocks to create programs using a "drag-and-drop" method instead of writing long lines of code. Users can create animations, videos, and games using code blocks. Block-based programming tools are suitable for beginners in coding. They help children grasp the logic of coding easily and capture their attention with visuals. However, block-based programming has disadvantages such as the inability to modify block codes and a limited number of original projects. Saygıner and Tüzün (2017) stated that block-based programming tools assist in simplifying programming education. In this study, while researching block-based programming tools, the keywords "block-based programming," "block-based programming tools," "block-based," and "block-based programming" were used. Based on the results of this research, the top 5 preferred block-based programming tools were selected.
The aim of the study is to analyze and compare the tools used in block-based programming education. The research aims to answer the following questions:

- What are the differences in terms of general features among block-based programming tools?
- How do block-based programming tools differ in terms of advantages?
- What are the differences in terms of disadvantages among block-based programming tools?

Methodology

In this study, purposeful sampling method was followed. Purposive sampling allows for detailed investigation by selecting information-rich cases. An example that represents the research population with the specified characteristics is chosen for the study (Başaran, 2017). The sample includes Scratch, Code.org, Blocky, Tynker, and Kodable. These selected platforms ere examined within the scope of the current research.

Results

The applications examined in the study were compared in terms of pricing, age range, platforms, advantages and disadvantages. Scratch, Code.org and Blockly examined in the study are free, while Tynker and Kodable applications are paid. All programming tools are used starting from preschool period. All tools work via the web and support Mac, Linux and Windows operating systems. Considering their advantages, all tools provide learning in a fun and interactive way. Additionally, Code.org and Blockly allow students to learn at their own pace. Considering its disadvantages, since there is no guide for students in Code.org and Blockly applications, students can perform activities randomly. The lack of Turkish language support in Tynker and Kodable applications creates a disadvantage for people who do not speak English. It is expected that these comparison results will contribute to educators in choosing a block-based programming tool.

Keywords: Block-based programming tools, Coding, 21st-century skills, Programming Education, Software

References

Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı.The Journal of Academic Social Science.

Demirer, V. & Sak, N. (2016). Programming Education and New Approaches Around The World and in Turkey / Dünyada ve Türkiye'de Programlama Eğitimi ve Yeni Yaklaşımlar . Eğitimde Kuram ve Uygulama , 12 (3) , 521-546 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/26697/280853

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

Karabak, D. ve Güneş, A. (2013) Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 2(3), 175-181.

Karataş, H. (2021). 21. Yy. Becerilerinden Robotik Ve Kodlama Eğitiminin Türkiye Ve Dünyadaki Yeri. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (30), 693-729. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/68196/1059967

Karataş, H. (2021). 21. Yy. Becerilerinden Robotik Ve Kodlama Eğitiminin Türkiye Ve Dünyadaki Yeri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 10 (30) , 693-729. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/68196/1059967

Partnership for 21st Century Skills - P21. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saygıner, Ş., & Tüzün, H. (2017). Programlama eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, 24, 27.

ID 96-Eğilim ve Üstbilişsel Deneyimlerin Problem Çözme Sürecindeki Rolü[3]

Sibel Beşik
Türkiye
sibelbesik@gmail.com
0009-0008-8016-721X

İlker Cırık
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
ilker.cirik@msgsu.edu.tr
0000-0002-3018-9831

Giriş

Öğrenenlerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelerek edindikleri deneyimler, yaşamın birikimli bir şekilde devam etmesini sağlar. Problem çözme becerisi, öğrenenlerin durumu yapılandırma, özetleme, tahmin etme, akıl yürütme, yansıtma ve değerlendirme gibi bilişsel işlemleri yürütebilme becerilerinin tamamını kapsadığı için (Aşkar vd., 2023) öğrenme sürecinde anahtar bir rol oynar. Bu beceri öğrenenlerin; tutumları, bilgileri, inançları ve kontrol mekanizmaları gibi birçok olguyla ilişkilidir (Reys vd., 2009). Bu sebeple bireylerin bu olguları filtreleyerek (Thornton, 2006) becerilerini eyleme geçirmesini sağlayan (Ennis, 1996) eğilimlerin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Karabey vd. (2023), problem çözme sürecinin analitik olma, sistematik olma, öz güven ve yaratıcılık gibi eğilimlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin görevlere yaklaşım şeklini belirlemelerinde (Schwarz, 2010), geçmiş davranışlarını bugüne uyarlamalarında (Berry, 1983) ve bilişsel hedeflerinin işleme stratejilerini belirlemelerinde üstbilişsel deneyimlerinin rol oynaması (Flavell, 1979) üstbilişsel deneyimlerin de problem çözme becerisi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırmada, 10. sınıf öğrencilerinin senaryo temelli matematik problemi çözerken ortaya çıkan eğilimlerinin ve üstbilişsel deneyimlerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiş ve katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında 10 farklı akademik düzeydeki ortaöğretim kurumundan seçilen birer 10. sınıf öğrencisiyle nitel görüşmeler geçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve senaryo temelli matematik problemleri kullanılmıştır.

Görüşmelerde katılımcılardan bir adet senaryo temelli matematik problemi seçerek okumaları istenmiş, ardından problem çözümü öncesi üstbilişsel deneyimlere ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme bitiminde katılımcılar, seçmiş oldukları problemleri sesli düşünme yöntemini uygulayarak çözmüş ve bu esnada araştırmacı gözlem yapmıştır.

[3] Bu çalışma Sibel Beşik' in İlker Cırık danışmanlığında yürüttüğü "Eğilim ve Üstbilişsel Deneyimlerin Problem Çözme Becerisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Problem çözümü sonrası üstbilişsel deneyimlere ilişkin görüşmeler gerçekleştirilerek süreç sonlandırılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Bulgulara göre katılımcılar senaryo temelli matematik problemi çözerken azim, merak, analitik olma, sistematik olma, özgüven, dayanıklılık, dikkatli olma ve yaratıcı olma eğilimleri göstermektedir. Üstbilişsel deneyimlerinde göreve ilişkin üstbilişsel fikirler, üstbilişsel duygular, üstbilişsel yargılar ve problem çözümüyle ilişkili görülen olgular olduğu görülmektedir. Akademik düzeyi en yüksek okullarda öğrenim gören üç öğrencinin eğilimleri benzerlikler gösterirken farklı akademik düzeylerde öğrenim gören katılımcıların sergiledikleri eğilimlerin de birbiriyle aynı olabildiği görülmüştür. Akademik düzeyi düşük olan okullarda öğrenim gören katılımcıların akademik düzeyi yüksek olan okullardaki katılımcılara göre üstbilişsel deneyimlerinde yer alan başarılı olma inancının daha düşük ancak matematik ön yargıları ve korkularının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğilimler ve üstbilişsel deneyimlerinin problem çözme becerisine etkisine bakıldığında belirli eğilimleri birlikte sergileyen katılımcıların, bu eğilimleri ayrı ayrı sergileyen katılımcılara göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sergilenen eğilimlerin dikkatli olma eğilimiyle desteklenmediği takdirde problem çözme becerisi karşısında etkisiz kalabildiği ve öz güven eğiliminin bazı durumlarda problem çözme becerisini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bulgular, üstbilişsel deneyimlerde yer alan matematik ön yargısının ve problemi sevmemenin problem çözme becerisini olumsuz etkilediğini, problemi sevmenin ise problem çözme becerisini sergilemede bir motivasyon kaynağı oluşturduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: analitik olma eğilimi, problem çözme becerisi, sistematik olma eğilimi, üstbilişsel duygular, üstbilişsel fikirler, üstbilişsel yargılar

Kaynaklar

Aşkar, P., Altun, A., & Çağlar Özhan, Ş. (2023). Kavramsal beceriler. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* (ss.23-36). MEB.

Berry, D. C. (1983). Metacognitive experience and transfer of logical reasoning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 35*(1), 39-49. https://doi.org/10.1080/14640748308402115

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic, 18*(2). https://doi.org/10.2239/il.v18i2.2378

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Karabey, B., Erdoğan, A., & Özkale, A. (2023). Matematik alan becerileri. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* (ss.100-123). MEB.

Reys, R. E., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V., & Smith, N. L. (2009). *Helping children learn mathematics*. Wiley.

Schwarz, N. (2010). Meaning in context metacognitive experiences. B. Mesquita, L. F. Barrett & E. R. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 105-125). The Guilford Press.

Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice?. *Teacher Education Quarterly, 33*(2), 53-68.

ID 96-The Role of Dispositions and Metacognitive Experiences in Problem Solving Process*

Sibel Beşik
Türkiye
sibelbesik@gmail.com
0009-0008-8016-721X

İlker Cırık
Mimar Sinan Fine Arts University, Türkiye
ilker.cirik@msgsu.edu.tr
0000-0002-3018-9831

Introduction

The experiences that learners gain by overcoming the problems they encounter ensure that life continues in a cumulative manner. Problem solving skill plays a key role in the learning process as it encompasses learners' ability to carry out cognitive operations such as structuring, summarizing, predicting, reasoning, reflecting and evaluating the situation (Aşkar et al., 2023). This skill is related to many phenomena such as learners' attitudes, knowledge, beliefs and control mechanisms (Reys et al., 2009). For this reason, the dispositions that enable individuals to filter these phenomena (Thornton, 2006) and put their skills into action (Ennis, 1996) are thought to be effective on problem solving skills. Karabey et al. (2023) stated that the problem solving process is related to dispositions such as being analytical, systematic, self-confidence and creativity.

The fact that metacognitive experiences play a role in determining the way individuals approach tasks (Schwarz, 2010), adapting their past behaviors to the present (Berry, 1983), and determining the processing strategies of their cognitive goals (Flavell, 1979) suggests that metacognitive experiences may also be effective on problem solving skills. Based on this idea, this study examined the effect of 10th grade students' dispositions and metacognitive experiences that emerged while solving scenario-based mathematics problems on problem solving skills.

Methodology

The research was conducted as a case study, one of the qualitative research designs, and the participants were determined by maximum diversity sampling method. Qualitative interviews were conducted with one 10th grade student selected from 10 secondary education institutions at different academic levels in the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher, an observation form and scenario-based math problems were used as data collection tools.

In the interviews, the participants were asked to select and read one scenario-based mathematics problem, and then semi-structured interviews were conducted regarding metacognitive experiences before problem solving. At the end of the interview, the participants solved the problems they had chosen by applying the think-aloud method and the researcher made observations during this process. The process was finalized by conducting interviews

* This study is derived from Sibel Beşik's Master's thesis entitled "The Effect of Disposition And Metacognitive Experiences on Problem Solving Skills", conducted under the supervision of İlker Cırık

about metacognitive experiences after problem solving. The data obtained were analyzed by content analysis method.

Results

According to the findings, participants showed perseverance, curiosity, analytical, systematic, self-confidence, resilience, attentiveness, and creativity while solving scenario-based mathematics problems. Their metacognitive experiences included metacognitive ideas about the task, metacognitive emotions, metacognitive judgments, and phenomena related to problem solving. While the dispositions of the three students studying in schools with the highest academic level showed similarities, it was observed that the dispositions exhibited by participants studying at different academic levels could be the same. It was found that the participants studying in schools with low academic levels had lower belief in being successful in their metacognitive experiences but higher math prejudices and fears than the participants studying in schools with high academic levels.

Considering the effect of participants' dispositions and metacognitive experiences on problem solving skills, it was concluded that participants who exhibited certain dispositions together had higher problem solving skills than participants who exhibited these dispositions separately. It was observed that if the dispositions exhibited were not supported by the disposition to be careful, they could be ineffective in the face of problem solving skills, and the self-confidence disposition negatively affected problem solving skills in some cases. The findings show that mathematics prejudice and dislike of the problem in metacognitive experiences negatively affect problem solving skills, whereas liking the problem creates a source of motivation to exhibit problem solving skills.

Keywords: disposition to be analytical, problem solving skills, disposition to be systematic, metacognitive emotions, metacognitive ideas, metacognitive judgments

References

Aşkar, P., Altun, A., & Çağlar Özhan, Ş. (2023). Kavramsal beceriler. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* (ss.23-36). MEB.

Berry, D. C. (1983). Metacognitive experience and transfer of logical reasoning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 35*(1), 39-49. https://doi.org/10.1080/14640748308402115

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic, 18*(2). https://doi.org/10.2239/il.v18i2.2378

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Karabey, B., Erdoğan, A., & Özkale, A. (2023). Matematik alan becerileri. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* (ss.100-123). MEB.

Reys, R. E., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V., & Smith, N. L. (2009). *Helping children learn mathematics*. Wiley.

Schwarz, N. (2010). Meaning in context metacognitive experiences. B. Mesquita, L. F. Barrett & E. R. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 105-125). The Guilford Press.

Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice?. *Teacher Education Quarterly, 33*(2), 53-68.

ID 99-Türkçe Ders Kitabı Okuma Metinleri Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yer Verilmesi Açısından Değerlendirilmesi

Saim Akman
MEB, Türkiye
saimakman@gmail.com
0000-0002-9768-663X

Tolga Alver
MEB, Türkiye
Talgaalver86@gmail.com
0000-0002-1674-4894

Ahmet Kurnaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
ahkurnaz@hotmail.com
0000-0003-1134-8689

Giriş

Okuma eyleminin temel amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir. Okuma öğretiminde en önemli yaklaşım anlamayı geliştirmektir. Anlama sürecinde bütün zihin faaliyetleri önceki bilgilerle birleşmekte ve okunan metin okuyucunun deneyimleri ışığında incelenmektedir (Güneş 2004: 60). Okuma etkinliği öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama; yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma, kavrama, aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılmasıdır (Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 43). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesi tüm derslerin ortak hedefi olmakla birlikte bu görev en çok Türkçe derslerinde yerine getirilmeye çalışılmaktadır. Bu dersin en önemli materyalini ders kitabı oluşturmaktadır. Okuma sürecinde kullanılan anlam kurma becerileri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir (Balcı, 2009). Ancak Türkçe ders kitaplarındaki öğretim etkinliklerinde okuma sürecinde anlam kurma becerilerine ne kadar yer verildiği bilinmemektedir. Bu araştırma ile ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarında yer alan öğretim etkinliklerinde okuma sürecinde anlam kurma becerilerine ne kadar yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda on beş temel becerinin altında yer alan alt beceri kazanımlarına ne kadar yer verildiği, farklı tema ve metin türlerinde bu becerilerin yer alma düzeyi ve becerilere yer verilme ağırlığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel yaklaşımla belge analizi yöntemi ile yapılmıştır. Belge olarak Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı seçilmiştir. Bu kapsamda her okuma parçasının arkasında yer alan sorular, etkinlikler ve alıştırmalar okuma sürecinde anlam kurma becerilerine yer vermeleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizi betimsel yaklaşımla yürütülmüş, veriler yüzde ve frekanslardan yararlanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin güvenirliği üç araştırmacının ayrı ayrı yaptığı kodlamaların birleştirilmesi yolu ile sağlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda toplam 32 okuma parçasının her birine ortalama 11 becerinin eğitimine yer verildiği belirlenmiştir. 15 ana strateji arasına yer alan 67 alt stratejinin 28'sinin hiçbirisiyle ilgili bir etkinliğe yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre %34 ile %8 arasında en çok bilginin yerini belirleme, ana fikri belirleme, kelimeleri anlama ve çıkarım yapma becerilerine yer verilmiştir. Ancak bilginin yerini belirlemeyle ilgili 120 etkinlik varken hemen ardından gelen ana fikri belirlemeyle ilgili 41 etkinlik olduğu görülmüştür. Bu da becerilere yer verilmesi açısından dengesiz bir dağılım olduğunu göstermektedir. Etkinliklerde en az ve çok düşük düzeyde bakış açısı ve amaç, soru oluşturma, sonuç çıkarma, olgu veya görüş/ gerçekleri ve görüşleri ayırma, aşamalandırma ve görselleştirme becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Metin türüne göre yapılan değerlendirmede ise metin başına düşen beceri öğretimi etkinlik ortalamasının en çok çizgi roman, fıkra ve destanlarda; en az roman ve efsanelerle ilgili okuma parçalarından olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma metinlerindeki öğretim etkinliklerde yer verilmeyen yirmi sekiz okuma sürecinde anlam kurma becerisine mutlaka yer verilmelidir. Tüm becerilerin dengeli şekilde öğretimi yapılmalıdır. Farklı metin türlerinden hangilerinde hangi becerinin öğretimi daha uygunsa bu uygunluk dikkate alınarak metin türlerine göre dengeli bir beceri öğretimi yapılmalıdır.

Anahtar sözcükler: Anlam kurma becerisi, okuma süreci, okuma parçası, Türkçe dersi okuduğunu anlama stratejileri

Kaynaklar

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 264-299

Güneş, F. (2004). Ders Kitaplarının İncelenmesi. Ankara, Ocak Yayınları

Kavcar, C., Oğuzkan, F. (1987). Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları

ID 99- Evaluation of Reading Texts Activities in Turkish Textbooks in terms of Including Reading Comprehension Skills

Saim Akman
MEB, Türkiye
saimakman@gmail.com
0000-0002-9768-663X

Tolga Alver
MEB, Türkiye
Talgaalver86@gmail.com
0000-0002-1674-4894

Ahmet Kurnaz
Necmettin Erbakan University, Türkiye
ahkurnaz@hotmail.com
0000-0003-1134-8689

Introduction

The main purpose of reading is to ensure understanding. A reading activity that does not result in comprehension has not achieved its real purpose. Just reading aloud the words in a text without comprehension is not reading. The most important approach to reading instruction is to improve comprehension. In the process of comprehension, all mental activities are combined with previous knowledge and the text is analyzed in the light of the reader's experiences (Güneş, 2004: 60). Reading activity forms the basis of the curriculum. Although developing students' reading comprehension skills is the common goal of all courses, this mission is mostly tried to be fulfilled in Turkish lessons (Kavcar & Oğuzkan, 1987: 43). The most important material of this course is the textbook. The meaning construction skills used in the reading process have a significant impact on the development of students' reading comprehension-skills (Balcı, 2009). However, it is not known how much emphasis is placed on meaning-construction skills in the reading process in the teaching activities in Turkish textbooks. This study aims to determine to what extent the teaching activities in the reading passages in the middle school Turkish textbooks include the meaning-construction skills in the reading process. In this context, it was tried to reveal how much emphasis is placed on the sub-skills under the fifteen basic skills, the level of inclusion of these skills in different themes and text types and the frequency of the presence of these skills.

Methodology

This was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research methods. Eighth grade Turkish textbook was selected as the document. The questions, activities and exercises following each reading passage were analyzed in terms of their inclusion of meaning-construction skills in the reading process. Data was analyzed through descriptive analysis and presented with percentages and frequencies. The reliability was ensured by combining the coding done separately by three researchers.

Results / Expected Outcomes

As a result of the data analysis, it was determined that an average of 11 skills were used in each of the 32 reading passages. It was concluded that there is no activity related to the 28 of the 67

sub-strategies under the 15 main strategies. According to the research findings, the most common skills were locating information, identifying the main idea, understanding words and making inferences which ranges from 34% to 8%. However, it was revealed that while there were 120 activities related to locating the information, there were 41 activities related to identifying the main idea. This shows that there is an unbalanced distribution in terms of skills. It was determined that the activities included the following skills at the lowest and very low levels: point of view and purpose, forming questions, drawing conclusions, separating facts or opinions/facts and opinions, staging and visualization. According to the text type, it was found that the average skill teaching activity per text was highest in comics, anecdotes, and epics, and lowest in novels and legends. According to the results of the research, meaning-construction skill should be included in the twenty-eight reading processes that are not included in the teaching activities in reading texts. All skills should be taught in a balanced way. A balanced skill instruction should be done according to text types, taking into account which skill is more appropriate to be taught in which of the different text types. **Keywords**: Meaning-construction skills, reading process, reading texts, Turkish course, reading comprehension skills

References

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları [Elementary 8th Grade Students' Attıtudes Towards Reading Habits]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 264-299

Güneş, F. (2004). Ders Kitaplarının İncelenmesi [Examining textbooks]. Ocak Yayınları

Kavcar, C., Oğuzkan, F. (1987). Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi [Teaching methods Turkish instruction], Anadolu Üniversitesi Yayınları

ID 101- Ortaokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

Canan Çoban
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Canancoban3435@gmail.com
0000-0002-1634-5295

Ahmet Murat Ellez
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye
murat.ellez@deu.edu.tr
0000-0002-8317-8554

Giriş

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı uygulamalarının istendik şekilde uygulanabilmesi ve programdan verim alınabilmesi için uygulama sahasında olan ortaokul öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini öğrenmek ve bu görüşler çerçevesinde programda gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sunmak büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını ne ölçüde uygulayabildikleri, uygularken karşılaştıkları sorunlar, sürece dâhil olan kişilerin birbirleri ile ilişkileri hakkındaki görüş ve önerileri ele alınmış, bu doğrultuda şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

"Ortaokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın uygulanabilirliğine dair görüşleri nelerdir?"

Yöntem

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını ortaokul öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi hedefleyen bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilime göre yürütülmüştür. Fenomenoloji (olgu bilim) araştırmalarında veri kaynakları, çalışmanın odak noktası olan olguyu yaşamış ve bu olguyu ortaya koyabilecek ve yansıtabilecek gruplar veya kişilerdir. Olgu bilim deseninde farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir bilgiye sahip olunamayan olgularla ilgilenilmektedir. Aynı zamanda belirli bir olguya dair bireysel düşünce, algı ve görüşlerin ortaya çıkarılıp yorumlanması ve bunların sonucunda genelleme yapılması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 15 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Sonuçlar

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin %6,6'sı (f=1) Bep'i uygulayabildiğini, %46,7'si (f=7) kısmen uygulayabildiğini ve yine %46,7'si hiç uygulayamadığını belirtmiştir. Sönmez (2017)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma eğitimine ilişkin ders almadıkları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, kaynaştırma öğrencisine müzik dersinde ayrıca zaman ayıramadıkları, öğretmenlerin pek çoğunun hazırlamaları zorunlu olmasına rağmen BEP hazırlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kuyumcu (2011) ve Çuhadar (2006) yaptıkları çalışmada BEP'lerin az bir kısmının uygulandığını dile getirmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin % 46,7'si (f=7) Bireyselleştirilmiş Eğitim Uygulamasının yararlı olduğunu, %13,2'si (f=2) kısmen yararlı ,%33,5'i (f=5) yararsız ve % 6,6'sı (f=1) ise fikri olmadığı yönünde düşüncelerini dile getirmiştir. Öztürk (2009)'ün araştırmasında, Bireyselleştirilmiş eğitim Programının gerekliliği ve eğitim süreçlerinde kullanılmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Batu, İftar ve Uzuner (2004)'in yapmış olduğu araştırmada BEP uygulamasının faydalı olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, bu araştırmadaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Burunsuz ve İnce (2020)'nin ilköğretim okullarında BEP'in uygulanmasına dair öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında BEP programının mevcut halinin yararlı olmadığı ortaya konmaktadır. Yaman (2017) 'ın çalışmasında sınıf öğretmenlerinin BEP'in yararlı olduğuna fazla inanmadıkları ve BEP'e ihtiyaç olduğu hususunda da olumlu görüşler dile getirmedikleri ifade dilmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin %60'ı kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı bir BEP sınavı hazırlayıp uygulamaya geçirebildiklerini, % 40'ı ise diğer öğrencilere yönelik hazırladıkları sınavın aynısını uyguladıklarını herhangi bir BEP sınavı yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Güven &Gürsel (2014)'in yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarı belirlemesinde ve öğretim kararların alınmasında değerlendirmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin gerçek başarı düzeyini belirlemede ve ifade etmede zorlandıklarını ve bu konuda yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir.

Bep'e dâhil olan kişiler arasındaki ilişkilere yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşleri yeterli (%26,65) ve kısmen yeterli (%26,65) olmak üzere eşit dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin %46,7'si ise yetersiz olarak görmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Bep biriminde yer alan kişilerin birbirileri ile ilişkisinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bep birimine dâhil olan kişilerin sıklıkla bir araya gelmeleri, var olan durumları ele almaları ve sorunların çözümü için yapılacakları konuşmaları Bep'in en yüksek fayda ile gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bunu dile getiren çok fazla çalışma mevcuttur (Avcıoğlu,2011; Yazıcıoğlu,2019; Saraç ve Çolak,2012).

Kaynaklar

Akkoyun, A. K. (2007). Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Avcıoğlu, H. (2011).Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(01), 39-53.

Batu, S., İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 33-50.

Burunsuz, E. ve İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(31), 530-544.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 1-16.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşlerinin

belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Denizli, H. (2015). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Güven, D., & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde Kaynaştırılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ilkogretim Online, 13*(1).

Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, C.Ç. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Pektaş, H. (2008). Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28.

Sevim, O., Kayman, F., & Kaya, M. (2021).Türkçe Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (Bep) Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri.

Sönmez, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitimine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).

Yaman, A. (2017). Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 223-234.

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

Yılmaz, E. ve Batu, E. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (3), 247-268.

ID 101- Secondary School Teachers' Opinions On The Applicability Of The Individualized Education Program

Canan Çoban
Ministry of Education, Türkiye
Canancoban3435@gmail.com
0000-0002-1634-5295

Ahmet Murat Ellez
Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, Türkiye
murat.ellez@deu.edu.tr
0000-0002-8317-8554

Introduction

It is of great importance to learn the opinions of secondary school teachers, who are in the field of application, on this subject and to contribute to making the necessary arrangements in the program within the framework of these views, in order to implement the Individualized Education Program practices as desired and to get efficiency from the program.
In this study, the extent to which secondary school teachers can implement the Individualized Education Program, the problems they encounter while implementing it, the opinions and suggestions of the people involved in the process with each other are discussed, and in this direction, an answer to the following research question has been sought:
"What are the opinions of secondary school teachers about the applicability of the Individualized Education Program?"

Methodology

This study, which aims to evaluate the Individualized Education Program within the framework of the opinions of secondary school teachers, was carried out according to phenomenology, one of the qualitative research designs. Data sources in phenomenology research are groups or individuals who have experienced the phenomenon that is the focus of the study and can reveal and reflect this phenomenon. In the phenomenology design, cases that are aware of but for which detailed and in-depth knowledge cannot be obtained are dealt with. At the same time, it is aimed to reveal and interpret individual thoughts, perceptions and opinions about a certain phenomenon and to generalize as a result (Yıldırım & Şimşek, 2016). The study group of the research consists of 15 secondary school teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in Gaziemir district of Izmir province in the 2021-2022 academic year. The study group was determined according to the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods.

Results

In the study, 6.6% (f=1) of the secondary school teachers stated that they could apply IEP, 46.7% (f=7) could apply it partially, and 46.7% could not apply it at all. In the study conducted by Sönmez (2017), it was concluded that the teachers did not take lessons on inclusive education during their undergraduate education, that they lacked knowledge about inclusive education, that they could not spare time for the inclusion student in the music lesson, and that most of

the teachers did not prepare IEPs even though they were required to do so. Kuyumcu (2011) and Çuhadar (2006) stated in their study that only a few of the IEPs were implemented.
46.7% (f=7) of secondary school teachers found the Individualized Education Application useful, 13.2% (f=2) partially useful, 33.5% (f=5) useless and 6.6% (f=1) expressed their opinion that they had no opinion. In Öztürk's (2009) research, it was stated that the necessity of the Individualized Education Program and its use in educational processes are important. In the research conducted by Batu, Iftar, and Uzuner (2004), it is stated that the IEP application is beneficial. These results show parallelism with the results in this study. In the study of Burunsuz and İnce (2020) in which they examined the views of teachers on the implementation of IEP in primary schools, it is revealed that the current version of the IEP program is not useful. In the study of Yaman (2017), it was stated that classroom teachers do not believe that IEP is useful and they do not express positive opinions about the need for IEP. The results of the studies carried out are similar to the results obtained in this study.
60% of the teachers stated that they could prepare and put into practice a separate IEP exam for mainstreaming students, and 40% stated that they applied the same exam they had prepared for other students, and they did not take any IEP exam. In the study conducted by Güven & Gürsel (2014), teachers stated that evaluation is important in determining the success of students with intellectual disabilities and in making teaching decisions. In addition, they stated that they had difficulties in determining and expressing the real success level of the inclusion student and that they could not receive sufficient support in this regard.
Secondary school teachers' opinions on the relations between people involved in IEP are equally distributed as adequate (26.65%) and partially adequate (26.65%). 46.7% of the teachers see it as inadequate. As can be understood from the opinions of the teachers, it is seen that the relations of the people in the IEP unit with each other are not sufficient. The frequent meetings of the people involved in the IEP unit, discussing the existing situations and talking to solve the problems will ensure that IEP is carried out with the highest benefit. There are many studies expressing this (Avcıoğlu,2011; Yazıcıoğlu,2019; Saraç and Çolak, 2012).

References

Akkoyun, A. K. (2007). Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Avcıoğlu, H. (2011).Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(01), 39-53.

Batu, S., İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 33-50.

Burunsuz, E. ve İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(31), 530-544.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 1-16.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Denizli, H. (2015). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Güven, D., & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde Kaynaştırılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ilkogretim Online, 13*(1).

Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, C.Ç. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Pektaş, H. (2008). Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28.

Sevim, O., Kayman, F., & Kaya, M. (2021).Türkçe Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (Bep) Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri.

Sönmez, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitimine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).

Yaman, A. (2017). Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 223-234.

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

Yılmaz, E. ve Batu, E. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (3), 247-268.

ID 103-Ev Ödevi Tekniği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Fevzi Dursun
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Türkiye
fevzi.dursun@gop.edu.tr
0000-0003-2103-8940

Sevda Sıdıka Yıldız
Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Türkiye
sevda.yildiz9423@gop.edu.tr
0009-0001-5149-8502

Giriş

Genel olarak bir eğitim sistemi içerisinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerimiz öğrencilere eğitim programlarının öngördüğü konu ve kazanımları verebilmek için farklı yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilere öğretim programlarının öngördüğü bilgi, beceri, tutum, alışkanlıkları verebilmek ve onları öğretim sürecinde başarılı kılmak için farklı yöntem, teknikleri işe koşmaktadırlar. Öğretmenlerin kullandığı tekniklerden birisi de ev ödevi tekniğidir. Ev ödevi bir öğretim tekniği olarak ödev verme, çocukların belli konularda önceden hazırlıklı olmasını ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini amaçlar (Ilgar, 2005). Öğretmenler; bir konuyu pekiştirmek, eksiklikleri tamamlamak, yeni öğrenilecek konuda hazırlık yapmak gibi farklı amaçlarla öğrencilere ev ödevleri verebilmektedirler. Türkiye'deki eğitim siteminde öğretim kademelerini düşündüğümüzde özellikle ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde ev ödevi tekniği kullanılmakta ve bununla ilgili birçok konu ulusal basında dahi dile getirilmektedir. Örneğin Hürriyet gazetesi 10 Ocak 2018 haberde "Dünyada ödev denilince akla ilk gelen isimlerden Duke Üniversitesinden Prof. Dr. Harris Cooper, öğretmen ve aileleri *"Eğer bir ikinci sınıf öğrencisi eve iki saatini alacak ödevlerle geliyorsa, bu hiç iyi değil. Aynı zamanda 11'inci sınıftaki bir diğeri de ödev başında 5 saatini geçiriyorsa bu da çok fazla yük demek"* diyerek uyarıyor.

Bizim araştırmamızın temel problemi ise; bu konuda var olan durumu öğretmenler nasıl görmekte bu konuda neler düşünmektedirler, bunu ortaya koymaktır. Burada araştırmacılar olarak, Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde çalışan öğretmenlerin ev ödevleri konusunda neler yaşamakta olduklarını tespit etmeyi ve eğitim alanına, eğitim sistemi içerisinde çalışan öğretmen, yönetici ve uzmanlara katkı yapmayı umuyoruz. Araştırmada öğretmenlerin, bir sınıf dışı öğretim tekniği olan ev ödevi hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak alt amaçlar şöyledir;

Öğretmenlerin ev ödevi tekniğine ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenler ev ödevi tekniğini hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

Öğretmenlerin ev ödevi konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılarak araştırma sürdürülecektir. Nitel yöntemle tasarlanan araştırmalarda ele alınan olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma çabası vardır (Morgan, 1996). Bu çalışmada da durum çalışması deseni kullanılarak öğretmenlerin ev ödevi tekniğini nasıl kullanıldıkları ve bu teknik hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir süreç takip edilecektir. Durum çalışmasına başvurmadaki amacımız araştırdığımız ev ödevi tekniği hakkında Türkiye'deki uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerine göre zengin bir içerik sunmaktır.

Bu araştırmanın katılımcılarını ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İlk başta bir sayı ortaya konmamış olup, maksimum çeşitlilik kavramından hareketle farklı özellikteki öğretmenlere e-posta ile bilgi verilip, gönüllü olarak açık uçlu anket formunu doldurmaya istekli 58 öğretmen belirlenmiş olup, bu süreçte e posta açıklamalarımızla en 41 öğretmen dönüş yapmış fakat eksiklikler nedeni ile raporlaştırmalar 38 öğretmen üzerinden yapılmıştır. Katılımcılara genel olarak baktığımız da 27 tane kadın, 11 erkek öğretmen, 26-30 yaş aralığında 2, 31-35 yaş aralığında 6, 36-40 yaş aralığında 14, 41-45 yaş aralığında 5 ve 51 ve üstünde 5 kişi katılım göstermiştir. Öğretmenlik alanlarına baktığımızda 18 sınıf öğretmen, 8 İngilizce öğretmeni çoğunluktadır. Kıdemi bakımından 11-15 yılları arasında 10 adet öğretmen yer almakta ve 18 ilkokul, 11 ortaokul 7 lise öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır.

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından literatür dikkate alınarak hazırlanmış ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki doktoralı akademisyenden uzman görüşü alınarak bir öğretmenle ön deneme uygulaması yapılmış ve son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı açık uçlu anket formu şeklinde hazırlanmış olup iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda yönerge ve cinsiyet, yaş, öğretmenlik alanı, kıdem, öğretmenlik yapılan okul yer almıştır. İkinci kısımda ise öğretmen olarak ev ödevi tekniğine ilişkin görüşleri, ev ödevi tekniğini hangi amaçlarla kullanıldığı, ev ödevi tekniğini kullanıldığında dönütlerin nasıl verildiği, ev ödevi konusunda velilerle veya öğrencilerle ilgili yaşadıkları durumlar, ev ödevi tekniğinin öğrenmeye sağladığı faydaların neler olduğu, ev ödevi tekniği uygulamaları konusunda yaşanılan sorunların neler olduğu ve ev ödevi konusunda yaşadıkları sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu çalışmada açık uçlu anket formu google forms yoluyla uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlere e-posta veya WhatsApp ile Google forms erişim linki gönderilerek internet ortamında soruların cevaplanması istenmiştir. Katılımcılar araştırmacılar tarafından gönüllü olanlardan seçilmiştir. Veri toplama süreci devam etmektedir. Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş olup, bulguların tam olarak açık ve anlaşılır olarak ifade edilebilmesi için tema ve kodlar şeklinde gösterilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın bulguları *ev ödevi, ödevi kullanma amacı, ödevi kullanma amacı, ödeve dönüt verme, ev ödevi ve öğrenci, öğrenciye faydası, yaşanan sorunlar* ve *çözüm önerileri* olmak üzere yedi tema altındaki kodlarda gruplandırılarak açıklanmıştır.

Birinci temada: araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak ev ödevinin hakkındaki görüşleri; *ödev gerekli, ödevlerin özellikleri, ödevin faydası* ve ödeve ilişkin *olumsuz düşüncelerden* oluşan kodlar şeklinde gruplandırılmıştır. İkinci temada: öğretmenler ev ödevi tekniğini öğretim sürecinde kullanma amaçları *pekiştirme-tekrar* yeni öğrenilecek *konuya hazırlık* ve öğrenilenlerin *kalıcılığını sağlamak* gibi farklı amaçlarla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü temada: öğretmenler ev ödevi tekniğini kullandıklarında dönüt verme işlemini; *ödevleri kontrol ederek*, *eksiklikleri belirterek* ve bunu *devamlı olarak* yaptıkları konusunda görüşlerini ortaya koymuşlardır. Dördüncü temada: öğretmenler ev ödevi ve öğrenciyle ilgili olan durumları *olumlu, olumsuz* ve *haberleşme* kodlarında gruplandırdığımız görüşlerini açıklamışlardır. Beşinci temada: katılımcı öğretmenleri ev

ödevinin öğrenciye katkıları konusundaki görüşleri *öğrenmede kalıcılık, öğrenilenlerin tekrarı ve olumlu katkı* adlı kodlarda verilmiştir. Altıncı temada: araştırmanın katılımcı öğretmenleri ev ödevi tekniğiyle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ev ödevini *önemsiz görme,* öğretmenler açısından *kontrolü zor* olması, *başkasının yapması* ve *sorun yok* adlı kodlarda görüşleri açıklanmıştır. Yedinci ve son temada: katılımcı öğretmenler ev ödevi tekniği ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümü için önerilerine ilişkin görüşlerini bilgilendirme, veli iş birliği, ödüllendirme ve iyi ödev verme kodları ile gruplandırarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerinin çoğunluğu ödev konusunda sorun yaşamamak için öğrenciye ve veliye bu konuda bilgilendirme yapılmasını önermişlerdir. Bununla ilgili velilere, öğrencilere eğitimler verilebilir. Yine araştırmada öğretmenler ödevlerin belirli nitelikleri taşınması gerektiğini söylemişlerdir. Ödevlerin niteliği konusunda öğretmenlerin hassas davranması *(ödeve dönüt verme, öğrencinin belirli bir sürede yapabileceği)* gereği öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla verilebilir. Ayrıca bu araştırmaya benzer şekilde ödev konusuyla ilgili veliler, öğrenciler veya okul yöneticileri gibi farklı gruplarla yeni araştırmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: ödevlerin amacı, ödeve dönüt verme, ödevlerin kalıcılığa etkisi, ödevinin faydası, ödev kontrolü, ödevlerde öğrenci sorumluluğu

Kaynakça

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications.

Ilgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, ss.119-134.

Öndeş, Ö (2018). Ödev konusunda dünyaca tanınan Prof. Cooper: Ödev yararlı ama kararında. Hüriyet Gazetesi. Online erişim tarihi: 23.082023. https://www.hurriyet.com.tr/egitim/odev-yararli-ama-kararinda-40855113

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

ID 103-Examination of Teachers' Opinions about Homework Technique

Fevzi Dursun
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Türkiye
fevzi.dursun@gop.edu.tr
0000-0003-2103-8940

Sevda Sıdıka Yıldız
Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Türkiye
sevda.yildiz9423@gop.edu.tr
0009-0001-5149-8502

Introduction

In general, our teachers working in schools located in an educational system use different methods and techniques to give students the subjects and achievements prescribed by educational programs. Teachers are using different methods and techniques to give students the knowledge, skills, attitudes, habits stipulated by the teaching programs during the teaching process and to make them successful in the teaching process. One of the techniques that teachers use is homework technique. Homework assignment as a teaching technique, homework giving aims to ensure that children are prepared in advance for certain subjects and to consolidate the learned information (Ilgar, 2005). Teachers are able to give homework to students for different purposes, such as consolidating a subject, completing deficiencies, preparing for a new subject to be learned. When we think about the levels of education in the educational system in Turkey, homework technique is used especially at the elementary, middle and high school levels, and many issues related to it are even mentioned in the national press. For example, Hürriyet newspaper reported on January 10, 2018 that "One of the first names that comes to mind when it comes to homework in the world is Professor from Duke University. Dr. Harris Cooper, teacher and parents "If a second-grader comes home with homework that will take two hours, it's not good at all. At the same time, if another one in the 11th grade spends 5 hours at homework, that's too much of a burden," he warns.

The main problem of our research is; how do teachers see the existing situation in this regard, what do they think about it, to reveal it. As researchers here, we hope to determine what teachers working in the education system in Turkey are going through about homework and to contribute to the field of education for teachers, administrators and experts working in the education system. In the research, it is aimed to reveal the thoughts of teachers about homework, which is an out-of-class teaching technique. Depending on this purpose, the sub-purposes are as follows;

What is the teachers' opinion about homework technique?

For what purposes do teachers use the homework technique?

What are the problems that teachers have with homework?

Method

The research will be carried out by using the qualitative research method in the research. There is an effort to reach a deep perception about the event or phenomenon considered in research designed with a qualitative method (Morgan, 1996). In this study, a process will be followed

to reveal how teachers use the homework technique and their opinions about this technique using the case study pattern. Our purpose in applying for the case study is to provide a rich content about the homework technique we are researching according to the opinions of teachers about the practices in Turkey.

The participants of this research are teachers working in elementary, middle and high schools. At first, no number was revealed, but based on the concept of maximum diversity, 58 teachers who were willing to fill out the open-ended survey form voluntarily were informed by e-mail to teachers of different characteristics, and in this process, en 41 teachers returned with our e-mail explanations, but due to deficiencies, the reporting was made through 38 teachers. We looked at the participants as a whole, there were 27 women, 11 male teachers, 2 in the 26-30 age range, 6 in the 31-35 age range, 14 in the 36-40 age range, 5 in the 41-45 age range and 5 people 51 and above participated. When we look at the teaching areas, 18 primary school teachers and 8 English teachers are the majority. In terms of seniority, there are 10 teachers between the ages of 11-15 and 18 elementary, 11 middle school and 7 high school teachers are in the working group.

The data collection tool was prepared by the researchers taking into account the literature, and a preliminary trial application was made with a teacher by taking the expert opinion of two doctoral academics who are experts in the field of educational programs and teaching, and the final form was given. The data collection tool has been prepared in the form of an open-ended survey form and consists of two parts. In the first part, the directive and gender, age, teaching field, seniority, the school where the teaching was done were included. The second part contains open-ended questions about their views on homework technique as a teacher, for what purposes homework technique is used, how feedback is given when homework technique is used, the situations they experience with parents or students about homework, what are the benefits of homework technique for learning, what are the problems experienced with homework technique applications, and how they solve the problems they experience about homework. In this study, data were collected by applying the open-ended survey form via google forms. Teachers were asked to answer questions on the Internet by sending a Google forms access link via e-mail or WhatsApp. The participants were selected by the researchers from the volunteers. The data collection process is ongoing. The data obtained at the end of the study were analyzed using the content analysis method and shown in the form of themes and codes in order to fully express the findings clearly and comprehensively.

Results / Expected Results

The findings of the research are grouped into codes under seven themes: homework, the purpose of using homework, the purpose of using homework, responding to homework, homework and the student, the benefit to the student, the problems experienced and the solution suggestions.

In the first theme: the opinions of the teachers participating in the study about homework in general are grouped in the form of codes consisting of homework is necessary, homework characteristics, the usefulness of homework and negative thoughts about homework. On the second theme: teachers stated that they use the homework technique for different purposes, such as strengthening the goals of using it in the teaching process-preparing for a new topic to be learned again and ensuring the permanence of what has been learned. On the third theme: the process of giving feedback when teachers use the homework technique; they have expressed their opinions by checking the assignments, noting the shortcomings and that they are doing this constantly. In the fourth theme: teachers explained their views that we group the situations related to homework and students in positive, negative and communication codes. In the fifth theme: the participant teachers' opinions on the contributions of homework to the

student are given in codes called permanence in learning, repetition of what has been learned and positive contribution. In the sixth theme: the opinions of the participating teachers about the problems they experienced with homework technique, seeing homework as unimportant, being difficult to control from the point of view of teachers, someone else's doing and their opinions are explained in the codes called no problem. In the seventh and final theme: the opinions of the participating teachers regarding their suggestions for solving the problems they experienced with homework technique were analyzed by grouping them with information, parent cooperation, rewarding and good homework assignment codes.

As a result of the research, the majority of teachers recommended informing the student and parent about this issue in order not to have problems with homework. Training can be given to parents and students related to this. Again, in the research, teachers said that certain qualities of homework should be carried. Due to the fact that teachers are sensitive about the nature of homework (responding to homework, the student can do it in a certain amount of time), it can be given to teachers through in-service training. In addition, similar to this research, new research can be conducted with different groups such as parents, students or school administrators related to the homework topic.

Keywords: the purpose of homework, giving feedback to homework, the effect of homework on permanence, the benefit of homework, homework control, student responsibility in homework.

References

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: *Sage publications.*

Ilgar, S. (2005). The importance of homework in terms of student education. *Hasan Ali Yücel Journal of Faculty of Education*, 1, ss.119-134.

Ondeşe, D (2018). A world-renowned Professor on homework. Cooper: Homework is useful, but in your decision. *Hürriyet Newspaper.* Online access date: 23.082023. https://www.hurriyet.com.tr/egitim/odev-yararli-ama-kararinda-40855113

Lightning, A. and now, H. (2008). Qualitative research methods in social sciences. *Ankara: Distinguished Publications*

ID 104- İngilizce Dersinde Oynanan Oyunlar Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Sevda Sıdıka Yıldız
Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Türkiye
sevda.yildiz9423@gop.edu.tr
0009-0001-5149-8502

Fevzi Dursun
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Türkiye
fevzi.dursun@gop.edu.tr
0000-0003-2103-8940

Giriş

Yabancı Dil Türkiye'de özellikle son yıllarda önemi daha da artmış ve 'neden öğrenemiyoruz, nasıl öğretmeliyiz?' soruları birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Türkiye'de en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir. Ancak iletişim kurma ve dili aktif kullanma henüz istenilen seviyeye gelememiştir (Köksal, 2000). Gerek dil öğrenme konusundaki önyargılarımız gerekse dilin günlük hayatımızda kullanım alanı sınırlı oluşu dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Oyun ile İngilizce öğretme özellikle küçük yaşlarda başlanılan dil öğretme süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Oyun Psikolojik, sosyal, devinişsel ve bilişsel becerileri harekete geçiren bir olgudur. Sadece derse aktif katılımı sağlamakla kalmayıp, karar verme, yaratıcı düşünme gibi becerileri de kazanmakta etkili olur. Bu bağlamda dili öğretirken oyunlardan faydalanma, süreci kolaylaştırmaya ve önyargıları kırarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirecektir. Sosyalleşmeyi arttırarak, iletişim ve sorun çözme becerilerini de geliştirecektir (Thurnsbury, 2006). Bu araştırmanın problemi İngilizce dersinin öğretiminde oyun tekniği nasıl kullanılmaktadır, bu konu hakkında öğrencilerin görüşlerini ve yaşadık-larını ortaya koymaktır. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersinin öğretiminde kullanılan oyunlara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu genel amacın altında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Öğrenciler derste oyun kullanıldığında kendilerini nasıl hissetmektedirler?
Öğrenciler oyun tekniği kullanılarak dersler sürdürüldüğünde oluşan ortamı nasıl açıklamaktadırlar?
Öğrencilere göre oyun tekniği kullanılarak sürdürülen sürecin öğrenmeye faydaları nelerdir?

Derste oynan oyunlar elbette öğretmenler tarafından faydalı ve önemli görülmektedir. Ancak durumu bir de öğrenciler açısından görmenin, İngilizce öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenenlerin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, neler yaşadığını bilmek, öğretme sürecinde yer alan, eğitimcilere ve uzmanlara yeni bir bakış kazandırıp, öğrenme öğretme sürecinde bir aksaklık var ise erken ve etkili müdahaleye fırsat verebilecektir.

Yöntem

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, bireyin ne söylemek istediğini ve bireyin davranışını anlamak ve bir şeyi neden söylediğini veya davranışı neden sergilediğini anlamak için yapılır (Myers, 2013). Bu çalışmada ise öğrenen bireylerin, İngilizce derslerinde kullanılan oyunlardan nasıl etkilendikleri ve İngilizce dersinde oynanan

oyunlar hakkında neler düşündüklerine odaklanılmıştır. Öğrenenlerin görüşleri ve nasıl etkilendikleri eğitim sistemi içerisinde bulunan eğitimcilere, öğrenme ortamı düzenlemede yardımcı olabilecektir.

Çalışmanın evrenini, özellikle kendini yazılı ifade ederken zorlanmayacağını düşündüğümüz ortaokul, lise öğrencileri oluşturmaktadır. Açık uçlu sorulardan oluşan anketimizi doldurmaya istekli farklı kademe ve yaşlarda 45 öğrenci doldurmuştur. Anketi doldurmak isteyen öğrenci velilerinden yazılı izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra öğrencilere e-posta ve whatsapp aracılığı ile Google forms üzerinden cevaplamaları için anketler iletilmiş ve detaylı bilgiler verilmiştir. Katılımcıların 29 u kız öğrenci 16 sı ise erkek öğrencidir. Katılımcıların 9'u 14 yaşında, 8'i 15, 9'u 16, 5'i 17, 7'si 18 ve 7'si de 19 yaşındadır. Bu öğrencilerin 10'u sağlık alanında, 7'si spor, 9'u sayısal, 6'sı sözel, 8' yabancı dil alanında eğitim görmektedir ve 6 öğrencimizin ise alanı yoktur.

Katılımcıların Veri toplama aracı öncelikle detaylı bir literatür taraması yapıldıktan ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki akademisyenin uzman görüşünden faydalanılarak hazırlanmıştır. Anketimizde, iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde cinsiyet, yaş, okuduğu sınıf (öğrenim gördüğü eğitim kademesi), varsa okuduğu bölüm ve okul kademesinden oluşmaktadır.

İkinci bölümde ise öğrencilerin İngilizce dersinde oynanan oyunlarla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu amaçla İngilizce dersinde oynan oyunlarla ilgili ne hissettikleri, derste oyun oynanırken oluşan ortamın öğrenen bireylere ne düşündürdüğü, oynanan oyunların öğrenmede kalıcılığı arttırmadaki etkileri, oyun ile öğretme tekniğinin faydaları, oyun ile öğretim tekniğinin olumsuz yanları, oyun ile öğretim tekniğini geliştirmek için yapılabilecekler, soruları sorulmuş ve görüşleri alınmak istenmiştir. Açık uçlu sorular Google Forms üzerinden hazırlanmış ve uygulanmış, öğrencilere e-posta veya WhatsApp yolu ile iletilmiştir. Anket tamamen gönüllü kişilerden oluşmuştur. Veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak veriler kodlar yardımı ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, sınıf ortamı, oyun öğretimi teması, öğrenme etkinliği, öğrenme yararları, olumsuz durumlar ve iyileştiren öğretim süreci olmak üzere yedi tema altında kodlar halinde gruplandırılmıştır.

İlk tema olan sınıf ortamı teması incelendiğinde bahsi geçen ortaokul ve lise öğrencilerinin ders öğretim sürecinde oyunların kullanıldığı duruma ilişkin görüşleri, öğrenme süreci, aktif öğrenci, mutlu öğrenci, istekli öğrenci şeklinde kodlanmıştır. İkinci temamız oyunla öğretimi teması, öğretici ders, yarışma ortamı, eğlenceli ve gürültü altında gruplandırılmıştır. Üçüncü olarak öğrenme verimliliği teması altındaki görüşleri incelendiğinde, öğrenmede kalıcılık, öğrenmeye yardımcı, eğlenerek öğrenme olarak kodlanmıştır. Dördüncü tema olan öğrenmeye faydası teması incelendiğinde anlamaya becerisi, olumlu bağlılık ve stresin azalması olarak kodlar belirlenmiştir. Beşinci olan olumsuz durumlar teması altında yarışma stresi, süre yetmemesi, gürültü kodları oluşturulmuştur. Altıncı olarak öğretim sürecini iyileştirme teması oluşmuş ve ödül, herkesin katılımı, gruba uygun oyunlar kodları oluşmuştur.
Öğrencilerin açıklamalarından, derslerin oyunlarla işlenmesinin, hemen hemen tüm öğretim yöntem ve tekniklerinin temel amacı olan bilginin kalıcılığı üzerinde büyük etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenciler İngilizce dersinde oynanan oyunlar hakkında, stresi azalttığı, öğrenmeye yardımcı olduğu, ve sınıfta olumlu bağlılık oluşturduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim sürecinde oynanan oyunların sonunda ödül olmasının, herkesin oyuna dahil edilmesinin ve gruba uygun oyunlar seçilmesinin öğretim sürecini iyileştirmeye faydası olacağını söylemişlerdir.

Araştırma daha büyük grupla farklı gruplarla çalışılarak daha fazla temaya ulaşılabilir.

Anahtar sözcükler: eğitsel oyunlar, İngilizce'nin öğretimi, oyunla öğretim, öğretimde kalıcılık.

Kaynakça

Thurnbury, S. (Ed). (2006). *Games for language learning*, Cambridge University Press.

Köksal, A. (2000): *Yabancı dille öğretim*, Öğretmen Dünyası.

Myers, M. D. (2013). *Qualitative research in business and management*. 2.baskı, Sage Publications.

ID 104- Examination Of Student Opinions About Games Played in English Lesson

Sevda Sıdıka Yıldız
Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Türkiye
sevda.yildiz9423@gop.edu.tr
0009-0001-5149-8502

Fevzi Dursun
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Türkiye
fevzi.dursun@gop.edu.tr
0000-0003-2103-8940

Introduction

Foreign language has become more important in Turkey, especially in recent years, and 'why can't we learn it, how should we teach it?' these questions have also been the subject of a lot of research. English is the most widely taught foreign language in Turkey. However, communication and active use of language have not yet reached the desired level (Köksal 2000). Both our prejudices about language learning and the limited use of language in our daily life negatively affect the language learning process. Teaching English through games is of great importance, especially in terms of the language teaching process that starts at a young age. Play is a phenomenon that activates psychological, social, mobile and cognitive skills. It is effective not only in ensuring active participation in the lesson, but also in gaining skills such as decision-making and creative thinking. In this context, using games while teaching the language will help facilitate the process and break down prejudices and make learning fun. By increasing socialization, it will also improve communication and problem solving skills (Thurnsbury, 2006). The problem of this research is how game technique is used in the teaching of English lesson, to reveal the students' opinions and experiences about this subject.

In this research, it is aimed to reveal the students' thoughts about the games used in the teaching of the English lesson. Under this general purpose, the answers to the following questions have been sought;

How do students feel when games are used in class?

How do students explain the environment that occurs when lessons are continued using the game technique?

According to the students, what are the benefits of learning the process carried out using the game technique?

In this research, our aim is to reveal the students' thoughts about the games played in English class. Of course, the games played in the lesson are considered useful and important by the teachers. However, it is thought that seeing the situation from the point of view of students will also contribute to the English teaching process. Knowing what learners feel, think, and experience will give a new perspective to educators and experts involved in the teaching process and give an opportunity for early and effective intervention if there is a disruption in the learning-teaching process.

Method

Qualitative research methods were used in our study. Qualitative research is done to understand what the individual wants to say and the individual's behavior and to understand why he says something or why he exhibits the behavior (Myers, 2013). In English lessons, the study focused on how the learners are affected by the games used in English lessons and what they think about the games played in English lessons. The opinions of the learners and how they are affected will be able to help the educators in the education system to organize the learning environment.

In English lessons, the study focused on how the learners are affected by the games used in English lessons and what they think about the games played in English lessons. The opinions of the learners and how they are affected will be able to help the educators in the education system to organize the learning environment.

The universe of the study is made up of middle school and high school students, especially those who we think will not have difficulty expressing themselves in writing. 45 students of different levels and ages who are willing to fill out our questionnaire consisting of open-ended questions have completed it. Written permission has been obtained from the parents of the students who want to fill out the questionnaire. After permission was obtained, questionnaires were sent to students to answer via Google forms via e-mail and the whats app, and detailed information was provided. 29 of the participants are female students and 16 of them are male students. 9 of the participants are 14 years old, 8 are 15, 9 are 16, 5 are 17, 7 are 18 and 7 are 19. 10 of these students are studying in the field of health, 7 in sports, 9 in numerical, 6 in verbal, 8 in the field of foreign languages, and 6 of our students do not have a field.

The data collection tool of the participants was prepared primarily after a detailed literature review was conducted and by using the expert opinion of two academicians who are experts in the field of educational programs and teaching.

In our survey, there are two sections. The first section consists of gender, age, the class he studied (the level of education he studied), the department he studied, if any, and the school level.

In the second part, students' opinions about the games played in the English lesson are included. For this purpose, how they felt about the games played in the English lesson, what the environment created during the game playing in the lesson made the learners think, the effects of the games played on increasing the permanence in learning, the benefits of the game teaching technique, the negative sides of the game teaching technique, what can be done to improve the game teaching technique, questions were asked and opinions were asked. The open-ended questions were prepared and applied via Google Forms and sent to the students via e-mail or WhatsApp. The survey was composed entirely of volunteers. The data were analyzed using the content analysis method with the help of data codes.

Results / Expected Results

The findings of the research are grouped into codes under six themes: classroom environment, game teaching theme, learning effectiveness, learning benefits, negative situations and the improving teaching process.

When the first theme, the classroom environment theme, was examined, the opinions of the mentioned middle school and high school students about the situation in which games are used in the course teaching process were coded as, active student, happy student, eager student. Our second theme is grouped under the theme of teaching by game, instructive lesson, competition environment, enjoyable and noise. Thirdly, when their opinions under the theme of learning efficiency were examined, persistence in learning, help learning and learning by having fun.

When the fourth theme, the learning benefits theme, was examined, the codes were determined as comprehension ability, positive engagement and reduction of stress. Under the theme of negative situations, which is the fifth, stress competition, lack of time, noise and no begative situations codes have been created. Sixth, the theme of improving the teaching process was formed and the reward, everyone's participation, group-appropriate game codes were formed.

From the explanations of the students, it is emphasized that the processing of lessons with games has a great impact on the permanence of knowledge, which is the main goal of almost all teaching methods and techniques. Students have said about the games played in English class that they reduce stress, help learning, and create positive commitment in the classroom. The students who participated in the research said that having a reward at the end of the games played during the teaching process, involving everyone in the game and choosing games suitable for the group would help to improve the teaching process.

Research more themes can be reached by working with different groups with a larger group.

Keywords: educational games, teaching of English, teaching with games, permanence in teaching.

References

Thurnbury, P. (Ed). (2006). Games for language learning, Cambridge University Press.

Köksal, A. (2000): Teaching in a foreign language, The World of Teachers.

Myers, M.. D. (2013). Qualitative research in business and management. 2.edition, Sage Publications.

ID 105- Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yüksek Lisans Tez Duraksamasını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Funda Belsu
Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Fkeles35@gmail.com

Sibel Cengizhan
Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
sibel@marmara.edu.tr

Giriş

Lisans eğitimini tamamlayan bireyler, eğitimlerini bir üst seviyeye taşımak, kendini geliştirmek, akademik kariyer yapmak ve benzeri birçok nedenden dolayı lisansüstü eğitime devam etmektedir. Aynı zamanda lisanstan mezun olan öğrenci sayısının artması da bireylerin daha farklı niteliklerle donatılmasını zorunlu hale getirmiştir (Gömleksiz ve Et, 2013). Bu amaçla birey öncelikle yüksek lisansta derslerini almakta, daha sonra da tezini yazmaktadır. Ancak yapılmış birçok araştırmada da ortaya çıktığı gibi özellikle öğrencilerin tez yazma sürecinde duraksamalarla karşılaştığı bilinmektedir (Lessing ve Schulz, 2003; Huang, 2010; Bocar, 2009; Safari vd., 2015; Yousefi, Bazrafkan ve Yamani, 2015; Ekpoh, 2016; Duze, 2010; Jiranek, 2010; Akbulut, Çepni ve Şahin, 2013). Bu duraksamaların belirlenerek zaman ve emek kaybının önüne geçebilecek düzenlemeler yapılmasının eğitim programları alanında daha da önemli önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önemden yola çıkılarak bu araştırmada da eğitim programları ve öğretim yüksek lisans öğrencilerinin tez duraksama nedenleri tespit edilmiştir.

Yöntem

Araştırmada, nitel yöntemlerden olan; bireylerin belirli bir durum ya da kavramla ilgili duygularını, bakış açılarını ve deneyimlerini ifade etmelerini sağlayan (Rose, Beeby ve Parker, 1995) fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada tez duraksaması yaşayan öğrencilerin deneyimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans programına kayıtlı tez duraksaması yaşamış 10 öğrenci oluşturmaktadır. Tamamı kadın olan öğrencilerin yaş dağılımı 23-37 aralığında yer almaktadır. Programa başlama yılları 2019-2021 arasında değişmektedir. Katılımcıların tamamı öğretmen olup, 3 katılımcı dışında diğerleri çalışmaktadır. Genel ağırlıklı not ortalamaları ise 3.50-4.00 aralığında değişmektedir.

Veri toplama aracı olarak iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yüksek lisansa başlamadan önce ve başladıktan sonraki motivasyonlarının karşılaştırılmasına ve tez duraksamasını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri sorulmuştur.

Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, çalışma grubunun izni ile ses kaydı alınarak tamamlanmıştır ve ortalama 30 dakika sürmüştür. Veriler içerik analizi yöntemi ile araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularından öğrencilerin yüksek lisansa başlama motivasyonlarının; akademisyen olma isteği, araştırmaya olan merak ve eğitim bilimleri alanına olan ilgiden kaynaklandığı, bu motivasyonun ders alma sürecinde devam ettiği, ancak tez yazma sürecinde düştüğü ve bu durumunda tezde duraksamalara neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Tez duraksamasına neden olan etmenlerden kişisel nedenler teması altında; mükemmeliyetçilik, yaşam alanı değişikliği, iş yükünün fazla olması, organize olamama, evlilik, akademik kadro beklentisinin karşılanamaması, kayıp yaşama ve çocuk sahibi olma kodları tekrar etmiştir.

Bilimsel araştırma yeterlikleri teması altında kaynak tarama ve bilimsel araştırma becerisinin eksikliği; tez konusu kaynaklı nedenler teması altında alandaki kavramlara yabancılık, alan dışı konu seçimi, tez konusunun güncelliğini yitirme kaygısı, kaynak yetersizliği, konunun katılımcılarda kaygı yaratması, konuyu sevmeme; danışmandan kaynaklanan problemler teması altında ise iş akış takviminin belirlenmemesi, geribildirimlerin geç verilmesi, tercih dışı danışman atanması, iletişimsizlik, konu seçiminde uzlaşamama, takip edilmeme nedenlerinin olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar; Bocar, 2009; Safari vd., 2015; Yousefi, Bazrafkan ve Yamani, 2015; Ekpoh, 2016; Duze, 2010; Jiranek, 2010; Akbulut, Çepni ve Şahin, 2013 tarafından yapılmış araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Lisansüstü eğitim, tezde aksama, öğrenci görüşleri, fenemonoloji, kaygı.

Kaynaklar

Akbulut, H.İ., Çepni, S. ve Şahin, Ç. (2013). Doktora sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 50-69.

Bocar, A. C. (2009). Difficulties Encountered by the Student–Researchers and the Effects on Their Research Output. Conference Paper in SSRN Electronic Journal DOI: 10.2139/ssrn.1612050 Retrived from ttps://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1612050.

Duze, C. O. (2010). An analysis of problems encountered by postgraduate students in Nigerian Universities. *Journal of Social Science, 22*(2), 129-137.

Ekpoh, U. I. (2016). Postgraduate studies: the challanges of research and thesis writing. *Journal of educationa and social research, 6*(3), 67-74.

Gömleksiz, M. N. ve Et, S. Z. (2013). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ss. 145-152). 10-11 Mayıs 2013, Sakarya Üniversitesi.

Huang, L. S. (2010). Seeing eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives. *Language Teaching Research, 14*(4), 517-539.

Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences . *International Journal of Doctoral Studies, 5*(1), 1-13.

Lessing, A., ve Schulz, S. (2003). Postgraduate supervision: students' and supervisors' perceptions. *Acta cademica, 35*(3), 161-184.

Rose, P., Beeby, J. ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing, 21*(6), 1123-1129.

Safari, Y., Navazeshkhah, F., Azizi, M., Ziaei, M. ve Sharafi, K. (2015). The effective factors on the postgraduate students' interest and participation in performing research activities-case study: Kermanshah University of Medical Science. *Future of Medical Education Journal, 5*(2), 3-9.

Yousefi, A., Bazrafkan, L. Ve Yamani, N. (2015). A qualitative inquiry into the challenges and complexities of research supervision: viewpoints of postgraduate students and faculty members. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 3*(3), 91-98.

ID 105- Examining the Factors Affecting the Graduate Thesis Blockage in the Field of Curriculum and Instruction

Funda Belsu
Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Fkeles35@gmail.com

Sibel Cengizhan
Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
sibel@marmara.edu.tr

Introduction

Individuals completed their undergraduate education continue their education to a postgraduate level for various reasons including advancing their education to a higher level, self-improvement, pursuing an academic career, and many similar reasons. The increasing number of students graduating from undergraduate programs has made it necessary to be equipped with different qualifications (Gömleksiz and Et, 2013). Thus, individuals first complete MA lessons and then write their thesis. However, as revealed in numerous studies, encounter moments of blockage (Lessing and Schulz, 2003; Huang, 2010; Bocar, 2009; Safari et al., 2015; Yousefi, Bazrafkan, and Yamani, 2015; Ekpoh, 2016; Duze, 2010; Jiranek, 2010; Akbulut, Çepni, and Şahin, 2013). Identifying them to prevent time and effort loss might be crucial. Therefore, this research aims to identify the reasons for blockages among educational programs and postgraduate students.

Methodology

This study utilizes phenomenological approach, a quantitative research method to understand individuals' views, emotions, and experiences towards certain situations (Rose, Beeby and Parker, 1995). In this context, individuals experiencing blockage have been interviewed.

The study group of the research consists of 10 students who have experienced blockages and are enrolled in the Education Programs and Instruction Department of the Institute of Educational Sciences at Marmara University. All the students are female, and their ages range from 23 to 37. The years of enrolment in the program vary between 2019 and 2021. All participants are teachers, and all except 3 participants are also employed. Their overall weighted grade averages range from 3.50 to 4.00.

A semi-structured interview form consisting of two questions was used as the data collection tool. The form inquired about students' motivations before starting their postgraduate studies and after, and the factors influencing blockages. The interviews were conducted face-to-face, recorded with consent of the study group, and lasted an average of 30 minutes. The data were analysed by the researchers using content analysis method.Methodology should include paragraph(s), without indentation, that presents the research design, sample or participants, instrument(s), data collection process and data analysis etc. Methodology section should not contain tables or graphs.

Results

The study reveals that students pursue a master's degree due to their eagerness to become scholars, for the research and educational sciences. While their dedication is strong during the class period, it could decrease during the thesis writing stage, often resulting in thesis blockage. The reasons of thesis blockage might be classified into themes, one of which is 'personal' and the frequentative reasons might be listed as: perfectionism, change in the living space, the workload being heavy, failing to be organized, marriage, expectation of acquiring an academic position not being met, losing the sense of purpose and meaning in life and having a child.

While the theme of 'scientific research competencies' include the lack of skills of conducting literature review and scientific research; the theme of 'reasons related to thesis topic' are unfamiliarity with the terminology in the field, choosing topics from outside of one's field, research resource scarcity, disliking the thesis topic, it losing its recency, it causing anxiety, and lastly, under the theme of 'the problems related to the supervisor': not planning the work calendar, sending feedbacks late, being assigned a non-preferred supervisor, non-communication, disagreement on topic selection have been determined. Achieved results show similarity with studies conducted by; Bocar, 2009; Safari vd., 2015; Yousefi, Bazrafkan ve Yamani, 2015; Ekpoh, 2016; Duze, 2010; Jiranek, 2010; Akbulut, Çepni ve Şahin, 2013.

Keywords: Graduate education, delay in thesis, student opinions, phenemology, anxiety.

References

Akbulut, H.İ., Çepni, S. and Şahin, Ç. (2013). Doktora sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 50-69.

Bocar, A. C. (2009). Difficulties Encountered by the Student–Researchers and the Effects on Their Research Output. Conference Paper in SSRN Electronic Journal DOI: 10.2139/ssrn.1612050 Retrived from ttps://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1612050.

Duze, C. O. (2010). An analysis of problems encountered by postgraduate students in Nigerian Universities. *Journal of Social Science, 22*(2), 129-137.

Ekpoh, U. I. (2016). Postgraduate studies: the challanges of research and thesis writing. *Journal of educationa and social research, 6*(3), 67-74.

Gömleksiz, M. N. and Et, S. Z. (2013). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ss. 145-152). 10-11 Mayıs 2013, Sakarya Üniversitesi.

Huang, L. S. (2010). Seeing eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives. *Language Teaching Research, 14*(4), 517-539.

Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences . *International Journal of Doctoral Studies, 5*(1), 1-13.

Lessing, A. and Schulz, S. (2003). Postgraduate supervision: students' and supervisors' perceptions. *Acta cademica, 35*(3), 161-184.

Rose, P., Beeby, J. and Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing, 21*(6), 1123-1129.

Safari, Y., Navazeshkhah, F., Azizi, M., Ziaei, M. and Sharafi, K. (2015). The effective factors on the postgraduate students' interest and participation in performing research activities-

case study: Kermanshah University of Medical Science. *Future of Medical Education Journal*, *5*(2), 3-9.

Yousefi, A., Bazrafkan, L. and Yamani, N. (2015). A qualitative inquiry into the challenges and complexities of research supervision: viewpoints of postgraduate students and faculty members. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *3*(3), 91-98.

ID 106-Öğretmen mi Öğrenci mi? Öğretmen Kalitesi, Öğretim Kalitesi, Öğrenci Özellikleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

Cahit Erdem
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
cahiterdem@gmail.com
0000-0001-6988-8122

Metin Kaya
İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye
metinkaya439@gmail.com
0000-0002-8287-4929

Giriş

Eğitim süreçlerinin temel hedeflerinden birisi öğrencilerin beklenen akademik başarıya ulaşmalarıdır. Öğrenme ortamlarında ulaşılmaya çalışılan amaçların ne düzeyde edinildiğini gösteren performans çıktıları olarak tanımlanabilecek akademik başarı (Steinmayr, 2015) şimdi ve geçmişteki okul, aile ve toplum deneyimlerinin kümülatif bir etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Rickin vd., 2005). Akademik başarıyı etkileyen yüzlerce farklı değişken sıralanabilir ve bu değişkenler eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu değişkenler çok sayıda olsa da öğrenci, okul ve ulusal olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılabilir (Nilsen vd., 2016). Özellikle okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenler başarı ile yakından ilişkili iken bu değişkenlerin başarı ile ilişkisi tek düzeyli çalışmalarda incelenmektedir. Kümülatif ilişkinin bir gereği olarak öğrenci ve okul düzeyi değişkenlerin çok düzeyli çalışmalarda birlikte incelenmesi ilişkilerin doğasını daha doğru anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada Programme for International Student Assessment (PISA) ve The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 uygulamaları aynı örneklemden veri topladığı için ilişkilendirilerek bu inceleme gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

İlişkisel tarama deseni benimsenen bu çalışmada, PISA ve TALIS 2018 Türkiye uygulamalarından elde edilen veriler birbirleri ile ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 141 okulda çalışan 3591 (%53 Erkek) öğretmen ve 5517 öğrenciden (%50 erkek) oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarısı bağımlı değişken iken öğrencilerin demografik özellikleri, öğretmen kalitesi ve öğretim kalitesi bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Veriler öğrenci ve öğretmen düzeyi olmak üzere hiyerarşik bir yapıda olduğundan verilerin analizinde hiyerarşik linear modelleme kullanılmıştır. Akademik başarı kapsamında öğrencilerin matematik, fen ve okuma başarıları ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Değişkenler aşamalı olarak modellere eklenmiştir. Okullar arasında akademik başarı puanın farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için boş (null) model (Model 0) kurulmuştur. Boş modele öğrenci demografik değişkenler eklenerek Model 1 kurulmuştur. Model 1'e sadece öğretmen kalitesi değişkenleri eklenerek (Model 1.5) kurulmuştur. Yine Model 1.5 ise öğretim kalitesi değişkenleri eklenerek full model (Model 2) oluşturulmuştur. Model 1.5'un oluşturulmasının nedeni öğrenci demografik özellikleri ve öğretmen kalitesi kontrol

edildiğinde öğretim kalitesinin akademik başarıyla ilişkisini belirlemektir. Her bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı deviance istatistiği ve parametre değerleri kullanılarak test edilmiştir. Bu analizler sonucunda nihai modele karar verilmiştir.

Sonuçlar

Birinci düzey analiz sonuçları:

Öğrencilerin cinsiyetiyle matematik ve okuma başarısı arasında ilişki vardır. Kız öğrenciler okuma başarısı erkeklere göre daha yüksektir. Bu durumun karşıtı olarak kız öğrencilerin matematik başarısı erkek öğrencilere göre daha düşüktür. Yine öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi tüm akademik başarı alanları yordamaktadır.

İkinci düzey analiz sonuçları:

Öğretmenlerin eğitim düzeyi öğrencilerin tüm akademik başarı alanlarını yordamaktadır. Yine öğretmenlerin deneyim süreleri öğrencilerin tüm akademik başarı alanlarını yordamaktadır. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki eğitim programının niteliği öğrencilerin bilim ve okuma başarısını negatif yönlü yordamaktadır. Öte yandan bu araştırmanın odağında olan diğer öğretmen kalitesi değişkenleri ve öğretim kalitesi değişkeleri öğrencilerin akademik başarı alanlarını yordamadığı bulgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul iklimi, öğrenci düzeyi değişkenler, öğrenci performansı, öğretmen motivasyonu, öğretmen öz yeterliği

Kaynaklar

Nilsen, T., Gustaffsson, J.-E., ve Blömeke, S. (2016). Conceptual framework and methodology of this report. In T. Nilsen & J.-E. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*. Springer Open.

Rivkin, S. G, Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.

Steinmayr, R., Meissner, A., Weidinger, A. F., ve Wirthwein, L. (2015). Academic achievement. *Oxford Bibliographies* içinde. DOI: 10.1093/OBO/9780199756810 0108

ID 106 -Teacher or Student? Relationships between Teacher Quality, Instructional Quality, Student Characteristics and Academic Achievement

Cahit Erdem
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
cahiterdem@gmail.com
0000-0001-6988-8122

Metin Kaya
İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye
metinkaya439@gmail.com
0000-0002-8287-4929

Introduction

One of the main goals of educational processes is for students to achieve the expected academic achievement. Academic achievement, which can be defined as performance outputs that show the level of achievement of the goals that are tried to be achieved in learning environments (Steinmayr, 2015), emerges as a result of a cumulative interaction of present and past school, family and community experiences (Rickin et al., 2005). Hundreds of different variables affecting academic achievement can be listed and these variables have an important place in educational research. Although these variables are numerous, they can be categorized at three levels: student, school and national (Nilsen et al., 2016). While school- and student-level variables are closely related to achievement, the relationship between these variables and achievement is examined in single-level studies. As a requirement of the cumulative relationship, examining student and school level variables together in multilevel studies will help us understand the nature of the relationships more accurately. To this end, in this study, the Programme for International Student Assessment (PISA) and The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 applications were examined by associating them since they collected data from the same sample.

Methodology

In this study, which adopted a correlational survey design, the data obtained from PISA and TALIS 2018 Türkiye applications were used in relation to each other. The study group of this research consists of 3591 teachers (53% male) and 5517 students (50% male) working in 141 schools. In the study, students' academic achievement was the dependent variable, while students' demographic characteristics, teacher quality and instructional quality were used as independent variables. Hierarchical linear modeling was used to analyze the data since the data are hierarchical at the student and teacher levels. Within the scope of academic achievement, students' mathematics, science and reading achievement were analyzed separately.

Variables were gradually added to the models. The null model (Model 0) was established to test whether academic achievement scores differed between schools. Model 1 was established by adding student demographic variables to the null model. Only teacher quality variables were added to Model 1 (Model 1.5). Again, the full model (Model 2) was created by adding instructional quality variables to Model 1.5. The reason for constructing Model 1.5 is to

determine the relationship between instructional quality and academic achievement when student demographic characteristics and teacher quality are controlled. The statistical significance of each model was tested using deviance statistics and parameter values. As a result of these analyses, the final model was decided.

Results

First level analysis results

There is a relationship between students' gender and their math and reading achievement. Female students have higher reading achievement than male students. On the contrary, female students have lower math achievement than male students. Again, students' socio-economic status predicts all academic achievement areas.

Second level analysis results

Teachers' level of education predicts all academic achievement areas of students. Again, teachers' length of experience predicts all academic achievement areas of students. The quality of the professional training program that teachers attended negatively predicts students' achievement in science and reading. On the other hand, other teacher quality variables and instructional quality variables, which were the focus of this study, did not predict students' academic achievement.

Keywords: School climate, Student level variables, Student performance, Teacher motivation, Teacher self-efficacy

References

Nilsen, T., Gustaffsson, J.-E., ve Blömeke, S. (2016). Conceptual framework and methodology of this report. In T. Nilsen & J.-E. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*. Springer Open.

Rivkin, S. G, Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.

Steinmayr, R., Meissner, A., Weidinger, A. F., ve Wirthwein, L. (2015). Academic achievement. *Oxford Bibliographies* içinde. DOI: 10.1093/OBO/9780199756810 0108

ID 108-Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Stilinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülçin Güvenç
Ege üniversitesi/Türkiye
gulcin_ulukulu@hotmail.com
0000-0002-2473-1831

Öner Uslu
Ege Üniversitesi/Türkiye
oneruslu@gmail.com
0000-0001-8891-3119

Giriş

Türkiye'nin eğitimde hedeflenen başarıyı yakalamama sebeplerinden bazıları; öğrencilerin derse katılımlarının yeterli olmaması, yetersiz öğretmen ve öğrenci iletişimi, öğretmen tutumu ve öğrenenlerin motivasyon eksikliği olarak sıralanabilir (Cumaoğlu & Şimşek, 2020). Bu eksikliklerin giderilebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını destekleyecek öğretim yürütmesi önerilebilir. Bunun yollarından birisi de psikolojik ihtiyaçlara duyarlı öğretimdir.

Öğrencilerin üç temel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır: özerklik, yeterlik ve ilişkili olma. (Ryan & Deci, 2017). Özerklik ihtiyacı; bireyin kendi kapasitesine uygun olan eylemi sahiplenerek, işe girmesi; yeterlik ihtiyacı; istenilen içsel veya dışsal sonuçları deneyimleyebilme, ilişkili olma ihtiyacı; sosyal çevresiyle tatmin edici ve güvene dayalı ilişkiler kurabilme anlamına gelmektedir (Liu, et al., 2014; Zainuddin & Perera, 2017). Psikolojik ihtiyaçlara duyarlı öğretim bu ihtiyaçların desteklenmesini ön plana çıkarmaktadır (Hornstaet al., 2018).

Bu çalışmanın amacı ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin psikolojik ihtiyaçlara duyarlı öğretim stilinin cinsiyetleri, branş, çalıştıkları ilçe, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini Manisa'da çalışan 604 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacının hazırladığı Demografik Bilgi Formu ve Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Stili Ölçeği (PİDÖSÖ)(Aykol ve Uslu, 2023) aracılığıyla toplanılmıştır. PİDÖSÖ Likert tipinde olup üç boyuttan (özerklik desteği, yeterlik desteği ve ilişkili olma) ve 25 maddeden oluşmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

PİDÖSÖ'nün alt boyutlarının ortalamaları ilişkili olma için 4,63, özerklik desteği için 4,12 ve yeterlik desteği için 4,49'dur. Bu değerler alınabilecek maksimum değer beş olan ölçek için yüksek bulunmuştur.

Sadece yeterlik desteği cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(602)= 3.36$, $p<.01$. Kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}= 4.54$), erkeklerden ($\bar{X}= 4.43$) daha yüksektir. Bu durum,

kadın öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamada daha destekleyici olmasıyla ilintili olabilir (Eren, 2015).

Branşa göre bakıldığında ilişkili olma puanları anlamlı farklılık göstermektedir (F (15,590)= 2.72, p<.01). Sınıf öğretmenleri ve rehber/özel eğitim öğretmenlerin puan ortalamaları diğer branşlardan daha yüksektir. Özerklik desteği puan ortalaması da branşa göre anlamlı bir fark görülmektedir (F(15,590)=2.08, p<.01). Bu boyutta rehber/ özel eğitim öğretmenleri en yüksek puana sahiptir. Bu durum sınıf ve rehber/özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri çok yönlü ele almalarıyla ilişkili olabilir (Guliyeva, 2001;). Yeterlik desteği branşa göre farklılaşmamıştır.

Kıdeme göre ilişkili olma puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır, F (3,603)=2.67, p<.05. 26 ve daha fazla yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksektir. Bu durum öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrencileri daha iyi tanıdıkları sonucuyla ilişkili olabilir (Guliyeva, 2001). Diğer iki alt boyutun puanları kıdeme göre farklılaşmamaktadır.

Çalışılan okul düzeyine göre ilişkili olma puanları farklılaşmaktadır, F (3,604)= 7.86, p<.01. İlkokulda çalışan öğretmenlerin puanları diğer okul türlerinden daha yüksektir. Özerklik desteği puanları da okul düzeyine göre farklılaşmaktadır, F (3,604)= 3.13, p<.05. Bu boyutta da ilkokulda çalışan öğretmenlerin puanları diğer düzeylerde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer bir şekilde yeterlik desteği için de puanlar ilkokul öğretmenleri lehine farklılaşmaktadır F (3,604)= 3.71, p<.05. Çıkan bu sonuç ilkokul öğretmenlerinin daha fazla olumlu okul iklimi algısına ve çocuğu sevme düzeyine sahip olması ile ilgili olabilir (İlğan vd., 2018; Şahin & Atbaşı, 2020).

Anahtar Sözcükler: İlişkili olma, özerklik, özerklik desteği, yeterlik, yeterlik desteği.

Kaynaklar

Aykol, N., ve Uslu, Ö. (2023) Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi, Karadeniz 12th International Conference On Social Sciences, 3-5 March, Rize, Turkey.

Cumaoğlu, Z. T.,& Şimşek, P. Ö. (2020). Uluslararası sınavlarda fen bilimleri derslerinden alınan sonuçların iyileştirilmesine yönelik fen bilimleri öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(4), 949-970.

Eren, İ. (2015). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam üniversitesi, Kahramanmaraş.

Guliyeva, Y. (2001). İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hornstra, L.,Stroet, K., Van Eijden, E., Goudsblom, J., &Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determinationperspective. *Educational Research and Evaluation, 24(3-5), 324–345.* doi:10.1080/13803611.2018.155084.

İlğan, A.,Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., ve Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies, 13*, (19), 979-1003. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985.

Liu, W. C.,Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. S. C.,&Chua, L. (2014). Collegestudents' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: A self-determination theory approach. *Educational Psychology, 34*(3), 338-353.

Ryan, R. & Deci, E. L.(2017). *Self determination theory and wellbeing*. New York: Guilford Press.

Şahin, A.,ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(3), 672-689.

Zainuddin, Z., ve Perera, C. J. (2017). Exploring students'competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Furtherand HigherEducation, 1–12.* doi:10.1080/0309877x.2017.135691.

ID 108-Examination of Teachers' Need Supportive Teaching Style According to Different Variables

Gülçin Güvenç
Ege University/Turkey
gulcin_ulukulu@hotmail.com
0000-0002-2473-1831

Öner Uslu
Ege University/Turkey
oneruslu@gmail.com
0000-0001-8891-3119

Introduction

Some of the reasons for Turkey not achieving the targeted success in education include insufficient student participation, inadequate teacher-student communication, teacher attitudes, and learners' lack of motivation (Cumaoğlu & Şimşek, 2020). To address these deficiencies, it is recommended that teachers engage in instruction that supports students' psychological needs (need supportive teaching).

There are three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. (Ryan and Deci, 2017). The need for autonomy; taking the initiative by owning the action that is suitable for his/her capacity; the need for competence; ability to experience desired internal or external results, relatedness; means being able to establish satisfactory and trusting relationships with one's social environment (Liu et al., 2014; Zainuddin &Perera, 2017). Need supportive teaching emphasizes supporting these needs (Hornsta et al., 2018).

The aim of this study is to examine whether the need supportive teaching style of primary, secondary and high school teachers differ in terms of gender, branch, district, professional seniority and school type variables.

Methodology

The sample of the study consists of 604 classroom and branch teachers working in Manisa. Research data were collected through Demographic Information Form and Needs Supportive Teaching Style Scale (NSTSS)(Aykol& Uslu, 2023). NSTSS is Likert-type and consists of three dimensions (autonomy support, competence support, and relatedness) and 25 items.

Results / Expected Outcomes

The averages of the sub-dimensions of NSTSS are 4.63 for relatedness, 4.12 for autonomy support and 4.49 for competence support. These values are high rates for the scale with a maximum value of five. Only competence support differs significantly by gender $t(602)= 3.36$, $p<.01$. Female teachers have higher scores ($\bar{X}= 4.54$) than males ($\bar{X}= 4.43$). This may be related to the fact that female teachers are more supportive in enabling students to discover themselves (Eren, 2015).

Considering the branch, the scores of being relatedness differ significantly ($F (15,590)= 2.72$, $p<.01$). The average scores of classroom teachers and guidance/special education teachers are higher than others. There is also a significant difference in the mean score of support for autonomy according to the branch ($F(15,590)=2.08$, $p<.01$). Guidance and special education

teachers have the highest scores in this dimension. This may be related to the multidimensional approach of classroom and guidance/special education teachers to students (Guliyeva, 2001). There was no difference in competence support by branch.

When analyzed according to seniority, only relatedness scores differ significantly, F (3,603)=2.67, p<.05. The average score of teachers who have served for 26 years or more is the highest. This may be related to the result that teachers get to know students better as their seniority increases (Guliyeva, 2001).

The relatedness scores differ according to the school level studied, F(3,604)=7.86,p<.01. Teachers working in primary school have higher scores than others. Autonomy support scores also differ according to school level, F(3,604)=3.13,p<.05. In this dimension, the scores of teachers working in primary school are higher than others. Similarly, scores for competence support differ in favor of primary school teachers. F(3,604)=3.71,p<.05.This result may be related to the fact that primary school teachers have more positive school climate perception and the level of liking the child (İlğan et al., 2018; Şahin &Atbaşı, 2020).

Keywords*:* Autonomy, autonomy support, competence, competence support, relatedness

References

Aykol, N., ve Uslu, Ö. (2023) Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi, Karadeniz 12th International Conference On Social Sciences, 3-5 March, Rize, Turkey.

Cumaoğlu, Z. T.,& Şimşek, P. Ö. (2020). Uluslararası sınavlarda fen bilimleri derslerinden alınan sonuçların iyileştirilmesine yönelik fen bilimleri öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(4), 949-970.

Eren, İ. (2015). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam üniversitesi, Kahramanmaraş.

Guliyeva, Y. (2001). İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hornstra, L.,Stroet, K., Van Eijden, E., Goudsblom, J., &Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determinationperspective. *Educational Research and Evaluation, 24(3-5), 324–345.* doi:10.1080/13803611.2018.155084.

İlğan, A.,Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., ve Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, *13*, (19), 979-1003. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985.

Liu, W. C.,Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. S. C.,&Chua, L. (2014). Collegestudents' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: A self-determination theory approach. *Educational Psychology*, *34*(3), 338-353.

Ryan, R. & Deci, E. L.(2017). *Self determination theory and wellbeing*. New York: Guilford Press.

Şahin, A.,ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(3), 672-689.

Zainuddin, Z., ve Perera, C. J. (2017). Exploring students'competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Furtherand HigherEducation, 1–12.* doi:10.1080/0309877x.2017.135691.

ID 110-Öğretmen Adaylarının Akademik Yılmazlık Akademik Katılım ve Akademik Doyum Algılarının İncelenmesi

İzzet Baki Karaoğlu
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Türkiye
ibkaraoglu@pau.edu.tr
0000-0001-5904-8496

Giriş

Türkiye'de ve Yurt dışında psikoloji ve eğitim ile ilgili araştırmalarda özellikle yükseköğretim öğrencilerine dönük araştırmalarda yılmazlık ve akademik doyum konularında araştırmalar güncelliğini korumaktadır. Yükseköğretim öğrencileri açısından "öğretimin kalitesi, edinilen bilgi ve beceriler, müfredatın kendisi gibi akademik faktörler genel doyumunun en önemli belirleyicileridir" (Gibson, 2010, s. 251). Bu belirleyici yapılar yanında akademik danışmanlık, sosyal bağlılık, aidiyet, fakülte etkinlikleriyle ilgilenme ve katılım (Robert ve Styron, 2010), öğrenci öğretim üyesi ilişkileri, öğrencilere sağlanan deneyimler, öğrenci destek hizmetleri ve olanakları (Siming, Niamatullah, Gao, Xu, ve Shaf, 2015) da akademik doyumu içeren yapılar olarak tanımlanmaktadır

Akademik doyum kavramı yanında öğrencilerin üniversite faaliyetlerine katılımları eğitim deneyimleriyle ilgili çıktılara olumlu katkılar yapabilir. Bu nedenle akademik katılım kavramı bu çalışmanın başka bir yönünü oluşturmaktadır. Astin'in (1999) çalışmalarıyla gelişen katılım teorisine göre katılım "öğrencinin akademik deneyimine ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji miktarını" ifade eder (Astin,1999, s.518). Başka bir yönüyle (Carini, Kuh ve Klein, 2006) "katılımı genellikle öğrenmenin ve kişisel gelişimin en iyi yordayıcılarından biri olarak kabul edildiğini" vurgulamaktadır.

Akademik doyum ve akademik katılım konularıyla birlikte bu çalışmada yılmazlık konusuna da yer verilmiştir. Nam ve Akbay (2020) üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu üzerinde etkili olan beş faktörden biri olarak "yılmazlık" konusuna vurgu yapmaktadır. Roberts ve Styron (2010) "sosyal olarak kampüs etkinliklerine entegre olamayan öğrenciler büyük ölçüde bireysel oldukları için yılmazlık sorunu yaşayabileceğinden söz etmektedir, (s. 4). Yılmazlık çok boyutlu bir çatı içinde tanımlanmaktadır. Örneğin, yılmazlık "zorluklara karşı başarılı bir şekilde uyum sağlamanın bir sonucu" (Zautra, Hall, Murray,ve Resilience ve Solution Group, 2008, s.42) olarak tanımlanmıştır. Başka bir bakış açısıyla yılmazlık "bir sistemin işlevini, hayatta kalmasını veya gelecekteki gelişimini tehdit eden zorluklara başarılı şekilde uyum sağlama kapasitesi" (Masten ve Barnes, 2018, s.1) olarak tanımlanmıştır. Yılmazlığın bağlam, zaman, yaş, cinsiyet, ekonomi, iklim vb., birçok değişkene göre değişen bir özelliği ifade ettiği söylenebilir.

Yukarıda bazı örnekleri verilen alanyazı incelendiğinde, öğrencilerin akademik memnuniyet düzeyi ve onu etkileyen faktörler, üniversite yönetimleri gibi eğitim programı düzenleyicileri ve araştırmacılar için önemli bir ilgi alanı olmaya devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik yılmazlık, akademik katılım ve akademik doyum algıları arasındaki ilişkileri incelemek ve akademik yılmazlık ile akademik katılımın akademik doyumun yordayıcıları olup olmadığını incelemek bu araştırmanın odağı haline gelmektedir.

Yapılan çalışmadan özet olarak alanyazından verilen örneklerdeki açıklamalar, edinilen bilgi beceriler gibi akademik faktörlerin genel doyumun en önemli belirleyicilerinden biri olması

(Gibson, 2010); sosyal bağlılık, fakülte etkinlikleriyle ilgilenmenin akademik doyumu içeren yapılar olduğu (Robert ve Styron,2010); katılımın öğrenme ve kişisel gelişimin yordayıcılarından biri olduğu (Carini vd., 2006); yılmazlığın yaşam doyumu üzerinde etkili olan faktörlerden biri olduğu (Nam ve Akbay,2020) dikkate alınarak bu çalışma yapılandırılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik yılmazlık, akademik katılım ve akademik doyum algıları arasında ilişki olup olmadığı ve akademik yılmazlık, akademik katılım algıları ile akademik doyumu arasında yordayıcı bir yapının olup olmadığı incelenmiştir.

Yukarıda özet olarak verilen açıklamalar çerçevesinde alanyazında üniversite öğrencilerinde akademik doyum, akademik katılım ve yılmazlık konularının çeşitli değişkenler açısından incelendiği birçok çalışmanın yapıldığı gözlenmiştir. Alanyazında akademik yılmazlık, akademik katılım ve akademik doyum arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bugüne kadar yapılan araştırmalar yanında üç boyutlu farklı bir yaklaşımla ele alınan bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarında yılmazlık, akademik katılım ve akademik doyum arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır.

1-Öğretmen adaylarının akademik yılmazlık, akademik katılım ve akademik doyum algıları arasında cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi değişkenine göre farklılıklar var mıdır?

2-Öğretmen adaylarının akademik yılmazlık, akademik katılım ve akademik doyum algıları arasında ilişki var mıdır?

3-Öğretmen adaylarının yılmazlık ve akademik katılım algıları akademik doyumu yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmada ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2022) ve uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019) kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi gönüllülük esasıyla katılımcıların belirlendiği araştırmalardır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.125). Çalışmanın katılımcılarını, pedagojik formasyon sertifika programında eğitim alan yaklaşık 620 öğrenci içinden çalışmaya gönüllü olarak katılan 402 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 303'ü kadın 99'u erkektir. Veri toplama sürecinde çalışmaya gönüllü alarak katılmak isteyen öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, verilerin gizliliğinin koruncağı güvencesi ve ölçeklerle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak Yılmazlık Ölçeği, Akademik Katılım Ölçeği ve Akademik Doyum ölçeği kullanılmıştır. Cassidy (2016) tarafından geliştirilen Akademik Yılmazlık Ölçeğini (ARS-30), Cengiz ve Peker (2022) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır ve 5 puanlık bir derecelendirme ile puanlanmaktadır. Orijinali Huang (2007) tarafından geliştirilen Akademik Katılım Ölçeği Buluş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır ve 5 puanla derecelendirilen Likert tipi bir ölçektir. Balkıs (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik doyum Ölçeği (Schmitt, Oswald, Friede, Imus, ve Merit, 2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 maddeyi içermektedir ve 5 puanla derecelendirilmiştir. Araştırmada veri analizinde uygun SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık katsayıları (ÇK) ± 1 aralığında olduğu için (akademik yılmazlık Skewness -.207; akademik katılım Skewness -.538; akademik doyum Skewness -.066) dağılımın normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Analizlerde t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon teknikleri (Büyüköztürk, 2009) kullanılmıştır.

Sonuçlar/Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde Akademik Katılım ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen puanların analiz sonuçları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik katılım algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Fark kadın öğretmen adaylar lehinedir. Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Yılmazlık Ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen verilere göre; cinsiyet değişkenine göre ve öğretmenlik deneyimi değişkenine göre öğretmen adaylarının yılmazlık algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Akademik Doyum Ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen veriler incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre, öğretmen adaylarının akademik doyum algıları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik doyum algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna karşılık olarak elde edilen veriler incelendiğinde; Öğretmen adaylarının Akademik katılım algıları ile akademik doyum algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde fakat anlamlı düzeyde bir ilişki söz konusudur. Yılmazlık algıları ile akademik doyum algıları arasında negatif yönde, çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur. Katılım ile yılmazlık arasında pozitif yönde çok düşük istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki görülmüştür.

Çalışmanın üçüncü sorusu kapsamında elde edilen verilere göre öğretmen adaylarında yılmazlık ve akademik katılımın tüm boyutlarıyla akademik doyumu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: cinsiyet, korelasyon, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik formasyonu sertifika programı, yükseköğretim.

Kaynakça

Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74.

Buluş, M. (2015). Predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction in teacher candidates. Turkish Studies (Elektronik), 10(15), 181-196. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8999

Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum 10. Baskı. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, 26.baskı. Pegem Akademi.

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. Research in higher education, 47, 1-32. DOI: 10.1007/s11162-005-8150-9.

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. Frontiers in Psychology, 7, 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

Cengiz, S., & Peker, A. (2022). Adaptation of The Academic Resilience Scale (ARS-30): Turkish version validity and reliability study. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12(65), 215-228. https://www.doi.org/10.17066/tpdrd.1138267

Gibson, A. (2010) Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors, Journal of Higher Education Policy and Management, 32(3),251-259. DOI: 10.1080/13600801003743349

Gliner, J. A., Morgan, G. A., Leech, N. L. (2015). Uygulamada Araştırma Yöntemleri Desen ve Analizi bütünleştiren Yaklaşım. İkinci basımdan çeviri. Nobel Akademik Yayıncılık.

Huang, Y-R. (2007). Relatedness between jobs and academic majors: its relationship to academic involvement of college students. International Journal of Educational Vocation Guide, 7, 111-122. DOI 10.1007/s10775-007-9119-3

Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar ilkeler teknikler, 37.basım. Nobel Akademik Yayıncılık.

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. Children, 5(7), 98.

Nam, A., & Akbay, S. E. (2020). Life satisfaction of university students: the five factor personality traits, mindfulness and the role of resilience. Intl J Soc Res, 16(31), 4211-4237. DOI: 10.26466/opus.719138

Roberts, J., & Styron Jr, R. (2010). Student satisfaction and retention: Factors vital to student retention. Research in Higher Education Journal, 6, 15-29.

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. Journal of Vocational Behavior, 72, 317-335

Siming, L., Gao, J., Xu, D., & Shaf, K. (2015). Factors Leading to Students' Satisfaction in the Higher Learning Institutions. Journal of Education and Practice, 6(31), 114-118.

Zautra, A. J., Hall, J. S., Murray, K. E., & the Resilience Solutions Group 1. (2008). Resilience: a new integrative approach to health and mental health research. Health Psychology Review, 2(1), 41-64. DOI: 10.1080/17437190802298568

ID 110- Investigation of Prospective Teachers' Perceptions of Academic Resilience, Academic Engagement and Academic Satisfaction

İzzet Baki Karaoğlu
Pamukkale University,Faculty of Education, Türkiye
ibkaraoglu@pau.edu.tr
0000-0001-5904-8496

Introduction

In Turkey and abroad, research on psychology and education, especially in higher education students, research on resilience, and academic satisfaction remain up-to-date. For higher education students, "academic factors such as the quality of teaching, acquired knowledge and skills, and the curriculum itself are the most important determinants of overall satisfaction" (Gibson, 2010,p.251). In addition to these determinants, academic counselling, social commitment, belonging, interest and participation in faculty activities, student-faculty relations, experiences provided to students, student support services and opportunities are defined as structures that include academic satisfaction(Robert ve Styron,2010; Siming, Niamatullah, Gao, Xu, Shafi,2015) .

In addition to the concept of academic satisfaction, students' participation in university activities may contribute positively to the outcomes related to their educational experience. Therefore, the concept of academic engagement constitutes another aspect of this study.According to the engagement theory developed through the work of Astin (1999), engagement refers to "the amount of physical and psychological energy that a student devotes to his/her academic experience" (Astin,1999, s.518). In another aspect (Carini, Kuh, Klein, 2006) emphasises that "engagement is generally accepted as one of the best predictors of learning and personal development".

Along with academic satisfaction and academic engagement, this study also includes the issue of resilience. Nam and Akbay (2020) emphasise "resilience" as one of the five factors affecting the life satisfaction of university students. Roberts and Styron (2010) mention that "students who cannot be socially integrated into campus activities may experience resilience problems because they are largely individual". Resilience is defined within a multidimensional framework. For example, resilience is defined as "a result of successfully adapting to challenges" (Zautra, Hall, Murray, & Resilience Solution Group, 2008). From another perspective, resilience has been defined as "the capacity of a system to successfully adapt to challenges that threaten its function, survival, or future development" (Masten & Barnes, 2018,p1). It can be said that resilience expresses a characteristic that varies according to many variables such as context, time, age, gender, economy, climate, etc.

Within the framework of the explanations summarised above, it has been observed that many studies have been conducted in the literature examining academic satisfaction, academic engagement and resilience in university students in terms of various variables. In the literature, there is no research examining the relationships between academic resilience, academic engagement and academic satisfaction. In this study, it is aimed to examine the relationships between resilience, academic engagement and academic satisfaction in pre-service teachers. In line with this purpose, answers to the following questions will be sought:

1- Are there any differences between pre-service teachers' perceptions of academic resilience, academic engagement, and academic satisfaction according to gender and teaching experience variables?

2. Is there a relationship between prospective teachers' perceptions of academic resilience, academic engagement, and academic satisfaction?

3-Do pre-service teachers' perceptions of resilience and academic engagement have any prediction on academic satisfaction?

Method

Relational survey model (Karasar, 2022) and convenient sampling method (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel,2019) were used in the study. The participants of the study consisted of 402 students who voluntarily participated in the study among the students studying in the pedagogical formation certificate programme. 303 of the participants were female and 99 were male. During the data collection process, the purpose of the study, the assurance that the confidentiality of the data would be protected, and explanations about the scales were made to the pre-service teachers who volunteered to participate in the study. Resilience Scale, Academic Engagement Scale, and Academic Satisfaction Scale were used as data collection tools. The Academic Resilience Scale (ARS-30) developed by Cassidy (2016) was adapted into Turkish by Cengiz and Peker (2022). The scale consists of 30 items and is scored on a 5-point scale. The Academic Engagement Scale originally developed by Huang (2007) was adapted into Turkish by Buluş (2015). The scale consists of 5 items and is a Likert-type scale graded with 5 points. The Academic Satisfaction Scale, adapted into Turkish by Balkıs (2013), was developed by Schmitt Oswald, Friede, Imus, ve Merit, (2008). The scale includes 5 items and is graded with 5 points. In the study, SPSS programme was used for data analysis. In the analyses, t test, ANOVA, Pearson Correlation Coefficient and Multiple Regression techniques (Büyüköztürk, 2009) were used.

Results/Expected Results

Within the framework of the first question of the research, when the results of the analyses of the scores obtained from the answers given to the Academic Engagement scale were examined; a statistically significant difference was observed between the academic engagement perceptions of pre-service teachers according to the gender variable. The difference is in favour of female pre-service teachers. According to the teaching experience variable, a significant difference was observed in favour of female pre-service teachers. According to the data obtained from the responses to the Resilience Scale, no statistically significant difference was observed between the perceptions of resilience of pre-service teachers according to gender and teaching experience variables. When the data obtained from the responses to the Academic Satisfaction Scale were examined, it was seen that there was a significant difference between the academic satisfaction perceptions of pre-service teachers in favour of female teachers according to the gender variable. There was no significant difference between pre-service teachers' academic satisfaction perceptions according to the teaching experience variable.

When the data obtained in response to the second question of the research are analysed; there is a positive, low level but significant relationship between pre-service teachers' academic engagement perceptions and academic satisfaction perceptions. There is a negative, very low level, statistically insignificant relationship between resilience perceptions and academic satisfaction perceptions.

According to the data obtained within the scope of the third question of the study, it was seen that resilience and academic engagement significantly predicted academic satisfaction in pre-service teachers.

Keywords: corelation, gender, higher education, teaching experience, teacher formation certificate programme.

References

Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies. 13(1), 57-74.

Buluş, M. (2015). Predıctıve power of self-efficacy and academıc ınvolvement on academıc satısfactıon ın teacher candıdates, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15 Fall 2015, p. 181-196. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8999

Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum 10. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E.A., Karadeniz, Ş., Demirel,F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, 26.baskı. Pegem Akademi,Ankara.

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. Research in higher education, 47, 1-32. DOI: 10.1007/s11162-005-8150-9

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. Frontiers in Psychology, 7, 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

Cengiz, S., & Peker, A. (2022). Adaptation of The Academic Resilience Scale (ARS-30): Turkish version validity and reliability study. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12(65), 215-228. https://www.doi.org/10.17066/tpdrd.1138267

Gibson, A. (2010) Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors, Journal of Higher Education Policy and Management, 32:3,251-259. DOI: 10.1080/13600801003743349

Huang, Y-R. (2007). Relatedness between jobs and academic majors: its relationship to academic involvement of college students. International Journal of Educational Vocation Guide, 7, 111-122.

Karasar,N.(2022).Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar ilkeler Teknikler,37.basım.Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. Children, 5(7), 98.

Nam, A., & Akbay, S. E. (2020). Life satisfaction of university students: the five factor personality traits, mindfulness and the role of resilience. Intl J Soc Res, 16(31), 4211-4237. DOI: 10.26466/opus.719138

Roberts, J., & Styron Jr, R. (2010). Student satisfaction and retention: Factors vital to student retention. Research in Higher Education Journal, 6, 15-29.

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. Journal of Vocational Behavior, 72, 317-335

Siming, L., Gao, J., Xu, D., & Shaf, K. (2015). Factors Leading to Students' Satisfaction in the Higher Learning Institutions. Journal of Education and Practice, 6(31), 114-118.

Zautra, A. J., Hall, J. S., Murray, K. E., & the Resilience Solutions Group 1. (2008). Resilience: a new integrative approach to health and mental health research. Health Psychology Review, 2(1), 41-64. DOI: 10.1080/17437190802298568.

ID 111-Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Eğitimde ChatGPT Kullanımına Dair Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma

Büşra Buluş
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye
busra.bulus@std.yildiz.edu.tr
0000-0002-4013-3532

Banu Yücel Toy
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye
banutoy@yildiz.edu.tr
0000-0003-0460-4656

Giriş

Hızla gelişen teknolojik çalışmalar, eğitim alanında dönüşümü de beraberinde getirmektedir (Zhai, 2022). Pandemi döneminde dijital, ardından hibrit hale gelen öğretim ortamları, yapay zeka platformlarının son kullanıcıya açılması ile yeni tartışmaların gündemi haline gelmektedir (Mbunge, 2020). Yapay zeka uygulamalarının ne kadarına eğitim içeriklerinde yer verilmesi gerektiği, hangi tür çalışmaların bu uygulamalar ile desteklenmesinin belirsizliği ve orta öğretim ile onun üstü kademelerde öğrencilerin bu uygulamalara olan ilgisinin hızla artması eğitim alan uzmanlarını bu konunun öznesi haline getirmektedir (Rahman & Watanobe, 2023). 2022 kasım ayı içerisinde genel kullanılama açılan bir yapay zeka arayüzü olan ChatGPT kullanımı, son 20 yılın en yaygın kullanıcı ağına sahip yazılımı haline gelmiştir (Zamfiroiu vd., 2023). Kullanıcılarının çoğunun, yapay zekayı eğitim alanında kullandığına dair verinin kayıtlara geçmesi ile eğitim uzmanlarının bu alana hakimiyeti ve bakış açıları merak konusu olmaktadır (Khosravi vd., 2023). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme misyonu ile her sene binlerce öğretmen adayına öğretim ortamı sunmaktadır. Teknolojideki güncel gelişmeleri yakından takip eden genç neslin ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirme program planlamaları eskisinden daha da fazla önem arz etmektedir. Bu araştırmada, özellikle öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının, bu olanaklarına dair farkındalığını tespit etmek ve yeni nesil öğrenme ortamlarına katkılarını incelemek için ChatGPT'nin eğitimde kullanılmasına dair görüşleri incelenecektir. Akademisyenlerin ChatGPT kullanıma dair yeterlilikleri ve ihtiyaçlarının ne olduğu, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve öğretimin nasıl şekilleneceğine dair fikirleri araştırılacaktır.

Yöntem

Nitel araştırma, toplumsal, psikolojik, kültürel veya davranışsal olguları anlamak ve açıklamak amacıyla niteliksel verilere dayanan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Bu çalışmada Türkiye'de bulunan farklı üniversitelerin, farklı disiplinlerinde görev yapan eğitim fakültesi öğretim üyeleri ile bir yapay zeka modeli olan ChatGPT teknolojisinin öğretimde kullanılması ve öğrenciler üzerinde etkisine dair araştırma, fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Çalışmada kar topu tekniği ile 8 akademisyen ile çalışmıştır. Veri toplamak amacıyla onamları alınan akademisyenlerle amaca uygun görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış

görüşme protokolü uygulanmıştır. Veriler içerik analizi ile kod, kategori ve temalar oluşturularak sistematik bir işleyişte, neden sonuç ilişkisi ile yorumlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

ChatGPT'nin öğretimde kullanım alanları, amaçları, avantajları ve dezavantajları ile öğrenciler üzerindeki olumlu, olumsuz etkileri ve öğrencilerin ayırt edici özellikleri tespit edilmiştir. ChatGPT kullanımının sınavlar, ödevler ve benzeri akademik çalışmalarda artmasının beraberinde getirebileceği riskler değerlendirilmiştir. ChatGPT kullanımının yaygınlaştığı öğretim süreçlerinde başarılı öğrencinin ayırt edici özelliklerine cevap aranmıştır. Öğretim üyelerinin bu teknolojinin kendileri tarafından kullanılmasına kontrollü şartlarda sıcak baktığı ama öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin fazlaca olacağına dair kaygılandığı kayıt altına alınmıştır. ChatGPT'nin eğitim öğretimde dönüştürücü bir rol üstleneceği anlayışı görüşmelerin geneline hakim olmuştur. Bu dönüşümün olumlu yanlarına fazlası ile odaklanmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Dönüşüm, öğretmen eğitimi, yapay zeka

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.

Khosravi, H., Shafie, M. R., Hajiabadi, M., Raihan, A. S., & Ahmed, I. (2023). *Chatbots and ChatGPT: A Bibliometric Analysis and Systematic Review of Publications in Web of Science and Scopus Databases*.

Mbunge, E. (2020). Integrating emerging technologies into COVID-19 contact tracing: Opportunities, challenges and pitfalls. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, *14*(6), 1631-1636. https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.08.029

Rahman, Md. M., & Watanobe, Y. (2023). *ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies* [Preprint]. Social Sciences. https://doi.org/10.20944/preprints202303.0473.v1

Zamfiroiu, A., Vasile, D., & Savu, D. (2023). *ChatGPT – A Systematic Review of Published Research Papers*. *27*(1). https://doi.org/10.24818/issn14531305/27.1.2023.01

Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418

ID 111- Faculty of Education Lecturers' Opinions on the Use of ChatGPT in Education: A Phenomenological Study

Büşra Buluş
Yildiz Technical University, Curriculum and Instruction, Türkiye
busra.bulus@std.yildiz.edu.tr
0000-0002-4013-3532

Banu Yücel Toy
Yildiz Technical University, Curriculum and Instruction, Türkiye
banutoy@yildiz.edu.tr
0000-0003-0460-4656

Abstract

Rapidly advancing technological developments are bringing about a transformation in the field of education (Zhai, 2022). Teaching environments, which transitioned from traditional to digital, and later to hybrid models during the pandemic, have now become the focal point of discussions with the integration of artificial intelligence platforms accessible to end-users (Mbunge, 2020). There is uncertainty surrounding the extent to which AI applications should be integrated into educational content and the growing interest of education students in these applications, making education experts the central figures in this discourse (Rahman & Watanobe, 2023). In November 2022, the utilization of ChatGPT, an AI interface open to the public, marked a significant milestone, as it became the software with the most extensive user network in the last two decades (Zamfiroiu et al., 2023). There is growing curiosity about the dominance and perspectives of education experts in this field (Khosravi et al., 2023). The planning of teacher training programs tailored to the needs of the younger generation, which closely follows technological advancements, has never been more critical. This article delves into the perspectives of educators, particularly those integral to teacher training, regarding the integration of ChatGPT into educational settings. The primary objective is to gauge their awareness of the potential offered by ChatGPT and evaluate its contributions to the evolution of modern learning environments. Additionally, it will thoroughly be investigated the competencies and requirements of educators when it comes to incorporating ChatGPT, identify the challenges they encounter during this process, and solicit their insights on how this technology might shape the future of teaching.

Methodology

Qualitative research is a research method based on qualitative data to understand and explain social, psychological, cultural or behavioural phenomena (Creswell, 2013). This study delves into the research on the utilization of ChatGPT technology, an AI model, in teaching, and its impact on students. The study was conducted in collaboration with faculty members from various disciplines at different universities in Turkey, employing a phenomenological research design. In the study, the snowball sampling technique was used, involving 8 educators. Data collection involved purposeful interviews with consenting academics and the application of a semi-structured interview protocol. The data underwent systematic interpretation through content analysis, resulting in the identification of codes, categories, themes, and cause-and-effect relationships.

Results / Expected Outcomes

The research explored the diverse applications of ChatGPT in teaching, its objectives, advantages, disadvantages, and its influence, both positive and negative, on students. Additionally, it examined the distinctive characteristics of students and assessed the risks associated with the increased use of ChatGPT in exams, assignments, and similar academic activities. Considering the widespread integration of ChatGPT into teaching processes, the study sought to uncover the key attributes of successful students. The findings indicated that faculty members exhibited a favourable disposition towards employing this technology under controlled conditions themselves. However, they expressed concerns regarding potential adverse effects on students. Notably, the interviews underscored the belief that ChatGPT will play a transformative role in education and training. Consequently, there is a pressing need to shift the focus towards emphasizing the positive aspects of this transformation.

Keywords: Artificial intelligence, teacher training, transformation

Reference

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.

Khosravi, H., Shafie, M. R., Hajiabadi, M., Raihan, A. S., & Ahmed, I. (2023). *Chatbots and ChatGPT: A Bibliometric Analysis and Systematic Review of Publications in Web of Science and Scopus Databases*.

Mbunge, E. (2020). Integrating emerging technologies into COVID-19 contact tracing: Opportunities, challenges and pitfalls. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews, 14*(6), 1631-1636. https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.08.029

Rahman, Md. M., & Watanobe, Y. (2023). *ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies* [Preprint]. Social Sciences. https://doi.org/10.20944/preprints202303.0473.v1

Zamfiroiu, A., Vasile, D., & Savu, D. (2023). *ChatGPT – A Systematic Review of Published Research Papers*. *27*(1). https://doi.org/10.24818/issn14531305/27.1.2023.01

Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418

ID 113- UbD Temelli Matematik Uygulamalarının Yaratıcı Düşünme Becerileri, Bilişsel Esneklik, Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Özge Gürbüz

Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
ozgeggurbuz@gmail.com

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr

Giriş

Matematiğin en önemli amacı Kılcan'ın (2005) ifade ettiği gibi insanların dünyaya geldiklerinde sahip oldukları düşünebilme yeteneklerini geliştirmektir. Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara çözüm ararken kullanması gereken mantıklı düşünme, iletişim kurabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme gibi becerilerin gelişmesini sağlayacak olan matematik dersinin, sadece öğretmenin aktif olduğu geleneksel bir öğretim ortamında öğrencilere ne düzeyde yararlı olacağı şüphelidir. Tanışlı ve Sağlam'a (2006) göre, matematik dersi çoğu öğrenci tarafından sevilmesi güç, başarması zor, soyut ve sıkıcı bulunmaktadır; bazı öğrenciler için ise, matematik korkulan ve nefret edilen bir derstir. Esasen bu durum, matematik derslerinin yeterince somutlaştırılmadan, öğrencilerin öğrenme stillerine ya da hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırılmadan ve matematik derslerinin gerekli araç ve materyallerle zenginleştirme yapılmadan işlenmesinden kaynaklandığı birçok araştırmada ifade edilmektedir.

Altun ve Yurtseven'e (2019, s. 17) göre, "öğretmen kendisine sunulan hazır senaryoyu bir figüran gibi sınıfında oynayan kişi değil, kendi sınıf iklimi ve dinamiklerine göre senaryoyu kendisi yazıp öğrencileri ile o senaryoyu oynayan ve sonrasında ortaya çıkan sonuçları değerlendiren tek oyun kurucudur." Bu bakış açısı yeni bir kimlik kazanma sürecine ve farklı bir bakış açısına işaret etmektedir. Bu yeni kimliğin inşası sürecinde nitelikli mesleki gelişim süreçlerine ve öğretmenlerin tasarım becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Yurtseven, 2021).

Öğretim ortamının tasarlanmasında yararlanılabilecek birçok tasarım modeli bulunmaktadır. Understanding by Design (UbD) bu öğretim tasarımı modellerinden biridir. UbD'nin öğretmene kattığı yeni bir bakış açısı ile öğretmenin zaten var olan bilgiyi hazır bir şekilde öğrenciye sunmaktan sıyrılıp öğretim sürecini ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirmeye ve öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmelerine olanak sağlar (Yurtseven, 2016). UbD'nin kattığı bakış açısına göre kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi, anlamlı öğrenmeyle mümkündür, anlamlı öğrenmenin kanıtı, bilginin yeni ortamlara transferi ve başka bağlamlarda da öğrenci tarafından rahatlıkla kullanılmasıdır, ayrıca öğretim sürecinde içerik aktarımı bir araç olmaktan çıkarak amaç haline dönüşür (Wiggins & McTighe, 2011).

Problem çözme becerisi ile birçok konu ilişkilendirilmiştir. Bu konulardan biri de bilişsel esnekliktir. Bilişsel bir süreç olan problem çözme becerisinde başarılı olan bir öğrencinin bilişsel olarak esnek olması da beklenmektedir. Taş ve Deniz (2018), öğrencilerin matematik öğrenme sürecinin problem çözme becerilerinin yanı sıra bilişsel olarak esnek olup olmadıkları

ile de ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bilişsel esneklik, bireyin kendi bilgisini yeniden yapılandırma ve radikal olarak değişen durumsal taleplere uyarlanabilir tepki verme kabiliyeti olarak ifade edilmiştir (Martin & Anderson, 1998; Spiro & Jehng, 1990).
Bu araştırmanın amacı Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) temelli matematik uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, bilişsel esneklik düzeyleri ve kalıcı anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.
Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:
1. Ortaokul matematik dersinde UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkisi var mıdır?
2. Ortaokul matematik dersinde UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin gelişiminde olumlu bir etkisi var mıdır?
3. Ortaokul matematik dersinde UbD temelli matematik uygulamalarının öğrenmenin kalıcılığında olumlu bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

UbD temelli matematik dersi uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, bilişsel esneklikleri ve kalıcı anlamaları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında Türkiye'de İstanbul ilinde bulunan, aynı zamanda da araştırmacının görev yaptığı resmi bir okulda matematik dersini alan 20'si deney, 20'si kontrol olmak üzere toplam 40 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A ve B formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A ve B formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Matematik Dersi İzleme Testi kullanılmıştır.

Sonuç

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç

Birinci araştırma sorusu kapsamında UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarına uygulanan yaratıcı düşünme becerisi son-test sonuçları deney grubunun puanının kontrol grubunun puanından daha yüksek olduğunu, bu durumun deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Yani, araştırma bulguları UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç

İkinci araştırma sorusu kapsamında UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarına uygulanan Bilişsel Esneklik Ölçeği son-test sonuçlarında deney grubunun puanı kontrol grubunun ortalama puanından daha yüksektir ve yapılan analizler deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ışığında UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında UbD temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Matematik izleme son-testleri sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine çıkan sonuç, UbD temelli matematik uygulamalarının, öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılık etkisini arttırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: UbD, öğretim tasarımı, yaratıcı düşünme, bilişsel esneklik, kalıcı öğrenme.

Kaynakça

Altun, S., ve Yurtseven, N. (2019). Tasarımcı öğretmen UbD el kitabı. Ankara: Asos Yayınları.

Kılcan, F. (2005). 6. sınıflarda ölçüler konusunun öğretiminde tematik öğretimin öğrencilerin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tanışlı, D. ve Sağlam, M. (2006). Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2(2), 47-67.

Taş, S. ve Deniz, S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(3), 581-617.

Wiggins, G. ve McTighe, J. (2011). The understanding by design guide to creating high-quality units. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yurtseven, N. (2016). Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ID 113- The Investigation of The Effect Of Ubd-Based Mathematics Applications on Creative Thinking Skills, Cognitive Flexibility, Learning Retention

Özge Gürbüz
Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
ozgeggurbuz@gmail.com

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr

Introduction

As stated by Kılcan (2005), the most important purpose of mathematics is to develop the thinking skills that people have when they come into the world. It is doubtful to what extent the mathematics course, which will enable the development of skills such as logical thinking, communication, creative and critical thinking, which the individual should use while seeking solutions to the problems encountered in daily life, will be useful to students in a traditional teaching environment where only the teacher is active. According to Tanışlı and Sağlam (2006), most students find mathematics difficult to like, hard to achieve, abstract and boring; for some students, mathematics is a subject that is feared and hated. In fact, it is stated in many studies that this situation arises from the fact that mathematics lessons are not concretised enough, mathematics lessons are not differentiated according to students' learning styles or readiness levels, and mathematics lessons are taught without enriching them with the necessary tools and materials.

According to Altun and Yurtseven (2019, p. 17), "the teacher is not the person who plays the ready-made scenario presented to him/her in the classroom like an extra, but the only playmaker who writes the scenario himself/herself according to his/her own classroom climate and dynamics, plays that scenario with his/her students and then evaluates the results." This point of view points to the process of gaining a new identity and a different perspective. In the process of building this new identity, there is a need for qualified professional development processes and the development of teachers' design skills (Yurtseven, 2021).

There are many design models that can be used in designing the instructional environment. Understanding by Design (UbD) is one of these instructional design models. With the new perspective that UbD adds to the teacher, it allows the teacher to enrich the teaching process and learning experiences and to enable students to take an active role in the learning process (Yurtseven, 2016). According to the perspective added by UbD, the realisation of permanent learning is possible with meaningful learning, the evidence of meaningful learning is the transfer of knowledge to new environments and its easy use by students in other contexts, and the transfer of content in the teaching process becomes a goal rather than a tool (Wiggins & McTighe, 2011).

Many subjects have been associated with problem solving skills. One of these issues is cognitive flexibility. A student who is successful in problem solving skill, which is a cognitive process, is also expected to be cognitively flexible. Taş and Deniz (2018) stated that students'

mathematics learning process is related to whether they are cognitively flexible as well as their problem solving skills. Cognitive flexibility is defined as an individual's ability to restructure his/her own knowledge and to react adaptively to radically changing situational demands (Martin & Anderson, 1998; Spiro & Jehng, 1990).

The aim of this study is to examine the effect of Understanding-Based Design (UbD) based mathematics practices on students' creative thinking skills, cognitive flexibility levels and permanent comprehension levels.

The research questions of the study are as follows:

1. Do UbD-based mathematics practices have a positive effect on the development of students' creative thinking skills in secondary school mathematics course?

2. Do UbD-based mathematics practices have a positive effect on the development of students' cognitive flexibility levels in secondary school mathematics course?

3. Do UbD-based mathematics practices have a positive effect on the retention of learning in secondary school mathematics course?

Method

Research Model

In this study, in which the effects of UbD-based mathematics course applications on students' creative thinking skills, cognitive flexibility and permanent comprehension were examined, a quasi-experimental model with pre-test and post-test control groups was used.

Working Group

The study group of the research consisted of a total of 40 seventh grade students, 20 experimental and 20 control students, who took the mathematics course in a public school located in the province of Istanbul in Turkey in the second half of the 2020-2021 academic year, where the researcher also worked.

Data Collection Tools

Torrance Creative Thinking Test Verbal A and B forms, Torrance Creative Thinking Test Figural A and B forms, Cognitive Flexibility Scale and Mathematics Course Follow-up Test were used to collect the data in the study.

Conclusion

Conclusion on the First Research Question

Within the scope of the first research question, the effect of UbD-based mathematics practices on students' creative thinking skills was examined. The results of the creative thinking skills post-test applied to the experimental and control groups show that the score of the experimental group is higher than the score of the control group and this situation creates a significant difference in favour of the experimental group. In other words, the research findings revealed that UbD-based mathematics practices had a positive effect on students' creative thinking skills.

Conclusion on the Second Research Question

Within the scope of the second research question, the effect of UbD-based mathematics practices on students' cognitive flexibility levels was examined. According to the findings obtained, in the post-test results of the Cognitive Flexibility Scale applied to the experimental and control groups, the average score of the experimental group was higher than the average score of the control group and the analyses showed that there was a significant difference in

favour of the experimental group. In the light of this finding, it can be said that UbD-based mathematics practices have a positive effect on students' cognitive flexibility levels.

Conclusion on the Third Research Question

Within the scope of the third research question, the effect of UbD-based mathematics practices on the retention of students' learning was examined. When the results of the mathematics follow-up post-tests were examined, the result in favour of the experimental group between the experimental and control groups showed that UbD-based mathematics practices played an important role in increasing the retention effect of students' learning.

Keywords: UbD, instructional design, creative thinking, cognitive flexibility, permanent learning.

References

Altun, S., & Yurtseven, N. (2019). Designer teacher UbD handbook. Ankara: Asos Publications.

Kılcan, F. (2005). 6. grades in the teaching of the subject of measurements in the examination of the effect of thematic teaching on students' mathematics achievement. (Unpublished master's thesis). Marmara University Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Tanışlı, D. & Sağlam, M. (2006). The effectiveness of knowledge exchange technique in cooperative learning in mathematics teaching. Journal of Theory and Practice in Education, 2(2), 47-67.

Taş, S., & Deniz, S. (2018). Predicting eighth grade students' learned helplessness towards mathematics: Problem solving skills and cognitive flexibility. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 9(3), 581-617.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). The understanding by design guide to creating high-quality units. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yurtseven, N. (2016). Examination of the reflections of UbD (understanding-based design) applications based on action research in foreign language teaching on teachers and students. (Unpublished doctoral dissertation). Yıldız Technical University Institute of Social Sciences, Istanbul.

ID 114- Müze Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması

Özkan Çelik
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr

Necdet Aykaç
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr

Giriş

Müzeler bir kültür ve değer aktarım ortamları olarak eğitim etkinlikleri içinde zengin öğrenme ortamları olarak kullanılmaktadır.

Farklı öğrenme ortamlarının öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilere birçok becerinin kazandırılmasında önemli olduğu bilinmektedir. Müzeler de; gerek materyal zenginliği, gerekse kültüre ait değer unsurlarının aktarılmasında farklı, etkin ve önemli öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Başbuğ ve Adıgüzel, 2019).

Müzelerde, öğrenmenin eğlenceli ve tüm duyuları içine alacak şekilde gerçekleşmesi önemli görülmektedir. Öğrenmede önemli olan öğrenciyi edilgen bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir (Üstündağ 1998). Sınıf dışı öğrenme ortamlarından olan müzelerde yapılacak eğitim öğretim çalışmalarında yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, müzeye gelen öğrencinin alternatif öğrenme yollarıyla karşılaşması ve etkin bir biçimde süreci tamamlamasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışma da, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi ile müze etkinlikleri hususunda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda müzelerin etkin birer öğrenme ortamı olarak kullanılmasında öğretmenlerin öğrencilerini daha aktif kılabilecekleri, sadece gözlemcilik dışında ortamı hissetmelerini ve çeşitli etkinlikler sayesinde düşünmelerini sağlayabilecekleri yaratıcı drama yöntemini aktif olarak işe koşabilmeleri hedeflenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik bilgi, beceri, tutum ve öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen (embedded design) kullanılmıştır. Bu desende önce baskın olan nicel bir çalışma yapılır, ardından çalışmaya nitel boyut eklenebilir. Veriler eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde toplanabilir ya da birbirinin içine de gömülebilir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Araştırma da öğretmenlere ve öğretmen adaylarına müze eğitimine yönelik deneysel uygulama yapılmıştır. Uygulamanın başında ve sonunda nicel ölçme araçları kullanılmıştır. Nitel veriler olarak araştırma sonunda görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının daha iyi anlaşılması ve açıklanması amaçlanmıştır.

Araştırma uygulamaları Muğla il sınırları içerisinde yer alan tarihi ve kültürel açıdan oldukça fazla zenginlik barındıran Muğla İl Müzesi, Bodrum Su Altı Müzesi, Stratonikeia Antik Kenti ile yine Aydın ilinde yer alan Afrodisias Antik Kentinde her grup için toplamda 30 saat olarak, uzman eğitimciler tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 30 sınıf öğretmeni ve farklı programlarda öğrenim görmekte olan 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ön-test son-test olarak Müze Eğitimine Yönelik Öz yeterlik İnancı Ölçeği ve Müze Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca gözlem ve görüşmeler yapılarak nicel verilerle birlikte tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analizler kullanılarak nitel verileri ise tümevarımsal içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde hem sınıf öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterlik inancı ölçeğinden ve tutum ölçeğinden aldıkları puanların arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin; daha önce müze ziyaretlerini sıkıcı buldukları, etkinlikler sonunda ise daha keyifli planlamalar yapabileceklerini ifade ettikleri, dramayı sınıf içi ve dışı uygulamalarda kullanmayı düşündükleri ve uygulamalardan çok keyif aldıkları yönünde görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine öğretmen adayları da benzer şekilde, dramayı kullanabileceklerine yönelik inanç geliştirdiklerini, drama etkinliklerini müze eğitimlerinde oldukça yararlı bulduklarını ve süreçte eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: müze eğitimi, yaratıcı drama, sınıf öğretmeni, öğretmen adayı

Kaynaklar

Başbuğ, S. ve Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14*(1), 1-32.

Üstündağ, T. (1998). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 14. 133-138.

ID 114- Using Creative Drama Method in Museum Education

Özkan Çelik
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr

Necdet Aykaç
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr

Introduction

Museums are used as rich learning environments in educational activities as a means of cultural and value transfer.

It is known that the use of different learning environments in learning and teaching processes is important for imparting many skills to students. Museums are seen as distinct, effective and important learning environments for the transmission of both material richness and elements of cultural value (Başbuğ and Adıgüzel, 2019).

In museums, it is considered important for learning to take place in an enjoyable manner that engages all senses. As what is important in learning is to free students from being passive listeners and to make it possible for them to experience the subjects, creative drama can be seen as a suitable option in this process (Üstündağ 1998). Using the creative drama method in educational activities conducted within museums, which are out-of-school learning environments, can contribute to the student encountering alternative learning paths and effectively completing the process during their museum visit. The current study is also important in terms of enabling teachers and pre-service teachers to develop themselves in conducting museum activities using the creative drama method. In this context, it is aimed to enable teachers to make more effective use of museums by means of the creative drama method, which can help them make their students more active, make their students feel the environment not by just observing but experiencing it and make their students think through various activities. In the study, it is aimed to develop the knowledge, skills, attitudes and self-efficacy beliefs of teachers and pre-service teachers towards museum education.

Methodology

Embedded design, one of the mixed method designs, was used in this study. In this design, a dominant quantitative study is done first, and then a qualitative dimension can be added to the study. Data can be collected simultaneously or sequentially, or embedded within each other (Creswell and Plano-Clark, 2011). In the current study, an experimental application for museum education conducted for teachers and pre-service teachers. Quantitative measurement tools were used at the beginning and end of the application. To collect qualitative data, interviews were conducted at the end of the study. In this way, it was aimed to better understand and explain the attitudes and self-efficacy perceptions of teachers and pre-service teachers towards museum education.

The applications implemented in the current study were carried out by expert educators for a total of 30 hours for each group in Muğla Provincial Museum, Bodrum Underwater Museum, Stratonikeia Ancient City located within the borders of Muğla and Aphrodisias Ancient City located within the borders of Aydın province, which have a lot of historical and cultural richness. The study group consisted of 30 primary teachers and 30 pre-service teachers from different branches. The Self-efficacy Belief Scale for Museum Education and Attitude Scale for Museum Education were used as pre-test and post-test in the study. In addition, observations and interviews were made and discussed together with quantitative data. The quantitative data obtained in the study were analyzed using descriptive and inferential statistical analyses, and the qualitative data were analyzed according to the inductive content analysis method.

Results / Expected Outcomes

When the results obtained in the study were evaluated, it was determined that the scores taken by both the primary school teachers and pre-service teachers from the self-efficacy belief scale and attitude scale increased. In addition, in the interviews, it was found that the primary teachers used to find museum visits boring, that they started to believe that they could make more enjoyable plans at the end of the applications, that they thought of using drama in in-class and out-of-class activities and that they enjoyed the applications of the current study very much. Similarly, the pre-service teachers stated that they developed a belief that they could use drama, that they found drama activities very useful in museum education and that they learned by having fun in the process.

Keywords: museum education, creative drama, primary teacher, pre-service teacher

References

Basbug, S., & Adigüzel, Ö. (2019). The effect of creative drama activities in the museum on the success of the students in the social studies class. *Journal of Creative Drama*, *14*(1), 1-32.

Ustundag, T. (1998). The effect of the citizenship and human rights education course on the student attitudes towards class of creative drama in teaching and their scores. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 14. 133-138.

ID 115- Örtük Programın Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Öğretmen Kimliğine Etkisi

Canan Köse
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
kose.canan@gmail.com

Kıymet Selvi
Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Ltd. Şit, Türkiye
kselvi59@gmail.com
000-0002-9358-9867

Giriş

Öğretmen kimliği son yıllarda eğitim araştırmalarında üzerinde önemle durulan bir kavramdır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Sachs (2005), öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli özelliğin, öğretmenlerin öğretme biçimini, kendilerini nasıl algıladıklarını ve mesleki olarak nasıl geliştiklerini belirlediği için öğretmen kimliği olduğunu öne sürmektedir. Profesyonel kimliğe sahip öğretmenlerin sorunlarla daha kolay baş edebildikleri de ileri sürülmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasındaki yoğun etkileşim, Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve ders dışı etkileşimler aracılığı ile örtük program ve unsurlarıyla sık sık karşılaşılmaktadır. Örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki güçlü etkisi nedeniyle eğitim fakültelerindeki öğrenme-öğretme süresinde öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini nasıl etkilediğinin araştırılması gerektiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini ne şekilde etkilediği konusunda yapılan araştırmaların sayısı ve kapsamı sınırlıdır. Mevcut alanyazında öğretmen kimliği oluşumunu eğitim fakültelerindeki hangi örtük program unsurlarının etkilediği ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini nasıl etkilediği veya değişiklikler yaratılabileceği ve örtük programın bu noktadaki rolü yeterli oranda açıklanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma örtük programın öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine nasıl etki ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında dört üniversitenin eğitim fakültesinde Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan 26 öğretim elemanı, 24 öğrenim gören öğrenciler ve fakültede görevli 9 idari personeldir. Araştırmanın verileri kompozisyon ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini etkileyen unsurlar arasında örtük programın önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Üniversitedeki eğitim programları, öğretim elemanları, öğretim içerikleri, Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğrencilerin ders dışında yaptıkları etkinlikler ve toplumsal faktörler gibi örtük program bileşenleri, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumluya veya olumsuza yönlendirebilen etkiler taşır. Çalışma, öğretmen kimliğini şekillendiren en etkili örtük program unsurunun

öğretim elemanları olduğunu vurgulamaktadır. Üniversite eğitimi başlamadan önce öğrencilerin öğretmenlik kimliğine dair hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması veya hiç olmaması, eğitim fakültelerinin sonraki dönemlerinde örtük programın olumsuz etkilerine karşı daha duyarlı hale geldiklerini ve öğretmen kimliklerinin yavaşça geliştiğini göstermektedir. Öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili birçok sorun bulunmaktadır. Bunlar arasında Öğretmenlik Uygulaması derslerinin son yıllarda sunulması, Okul Deneyimi dersinin programa dahil edilmemesi ve öğretim elemanlarının uygulama derslerinde öğrencilere yeterince rehberlik etmemesi yer almaktadır. Chong (2011), staj dönemlerinde yaşanan olumsuz deneyimlerin öğretmen adaylarının öz yeterlilik hissini ve öğretmen kimliğini olumsuz yönde etkilediğini, ancak öğretmenlik mesleğine duyulan değerin iyi bir eğitim ortamında değişmediğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumsuz etkileyen diğer örtük program faktörleri arasında öğretmen maaşlarının durumu, atanamama korkusu, sınav stresi, zorunlu hizmet yükümlülükleri, ekonomik endişeler, sosyal medya etkileri ve popüler kültürün etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının ders içerikleri ve uygulamalarının dengelemesi yeniden gözden geçirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, mesleki kimlik, öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme programları

Kaynaklar

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education* Vol. 39, No. 2, June 2009, 175–189

Sachs, J. (2005) Teacher Identitiy and Development of Professional Identitity: Learning to be a teacher . In P. Denicolo & M. Kompf, *Connecting Policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*(pp 5-21) Oxford Press

Chong, S., Ling,L.E. ve Chuan, G.H. (2011) Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study, *International Education Studies* Vol. 4, No. 1; February 2011, www.ccsenet.org/ies

ID 115-Effects of Hidden Curriculum on Teacher Identity within Teacher Training Journey

Canan Köse
İstanbul Medeniyet University, Türkiye
kose.canan@gmail.com

Kıymet Selvi
Kıymet Selvi Education Support and Consultancy Limited Company, Türkiye
kselvi59@gmail.com
000-0002-9358-9867

Introduction

Teacher identity has been a concept of significant focus in educational research in recent years (Beauchamp and Thomas, 2009). Sachs (2005) argues that the most crucial attribute teachers should possess is their teacher identity, which determines their teaching approach, self-perception, and professional development. It is also suggested that teachers with a strong professional identity are better equipped to cope with challenges (Beauchamp and Thomas, 2009). The intensive interaction between teacher candidates and faculty members in education colleges often involves encounters with hidden curriculum and its elements through Teaching Practice courses and extracurricular interactions. Given the profound influence of the hidden curriculum on teacher identity, it can be asserted that investigating how the teacher identity of teacher candidates is shaped during their learning-teaching period in education faculties is essential. A review of the literature indicates a limited number and scope of studies on how the hidden curriculum affects teacher candidates' teacher identity. Existing literature inadequately explains the specific hidden curriculum elements in education faculties that influence the formation of teacher identity and how teacher candidates' teacher identity is impacted or could be modified, as well as the role of the hidden curriculum in this regard. Therefore, this study aims to uncover how the hidden curriculum affects the teacher identity of teacher candidates in the teacher training process.

Methodology

The participants of the research, which employed a qualitative research method, consisted of 26 faculty members and 24 student participants from the Department of Elementary Education, of four universities' education faculties during the academic years 2018-2019 and 2019-2020. Additionally, 9 administrative staff members of the faculty were also included. Data for the study were collected through composition and semi-structured interviews, and the obtained data were analyzed using the content analysis method.

Results

According to the results of the research, it can be stated that the hidden curriculum plays an important role among the factors affecting the teacher identities of the teacher candidates. Hidden curriculum components such as curriculum, instructors, teaching contents, Teaching Practice courses, activities performed by students outside the classroom, and social factors have effects that can lead teacher candidates to positive or negative aspects. The study emphasizes that the most effective hidden curriculum element that shapes the teacher identity is the instructors. The fact that students have low or no level of readiness for teaching identity before

the start of university education shows that they become more sensitive to the negative effects of the hidden curriculum in the later stages of education faculties and their teacher identities develop slowly. There are many problems with teaching practices. These include the introduction of Teaching Practice courses in recent years, the inclusion of School Experience course in the program, and the instructors not guiding students sufficiently in practice courses. Chong (2011) states that the negative experiences experienced during the internship period negatively affect the self-efficacy of teacher candidates and their teacher identity, but the value of the teaching profession does not change in a good educational environment. Other hidden curriculum factors that negatively affect teacher candidates' teacher identity include the status of teachers' salaries, fear of not being appointed, exam stress, compulsory service obligations, economic concerns, social media effects, and the effect of popular culture.

Keywords: Curriculum, professional identity, teaching practice, teacher education programs

References

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education* Vol. 39, No. 2, June 2009, 175–189

Sachs, J. (2005) Teacher Identitiy and Development of Professional Identitity: Learning to be a teacher . In P. Denicolo & M. Kompf, *Connecting Policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*(pp 5-21) Oxford Press

Chong, S., Ling,L.E. ve Chuan, G.H. (2011) Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study, *International Education Studies* Vol. 4, No. 1; February 2011, www.ccsenet.org/ies

ID 116-Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Felsefe Eğitim İhtiyaçlarının Analizi[4]

Ayşenur Aslan
Ege Üniversitesi, Türkiye
aslannaysenurr@gmail.com
0000-0003-1579-0298

Gülsen Ünver
Ege Üniversitesi, Türkiye
gulsen.unver@ege.edu.tr
0000-0002-2989-631X

Giriş

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children [P4C]) yaklaşımı, çocukların akıl yürütmesine, başarısızlıktan korkmamasına, empati yapmasına, eleştirel, yaratıcı, işbirlikli, özenli düşünmesine ve üstbilişsel becerilerin desteklenerek muhakeme yapmasına olanak sağlamaktadır (Denham ve diğ., 2003; Fields, 1995). P4C yaklaşımının erken yaşlarda uygulanması çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önemli görülmektedir (Koyuncu ve Demircan, 2022; Özkılıç ve Bektaş, 2023). Bu nedenle erken çocukluk döneminde P4C eğitim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (Murris, 1999).

Öğretmenlerin P4C yaklaşımını iyi anlamaları ve P4C'yi uygulama becerilerini edinmeleri gerekmektedir (Halpern, 1988). Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerine yönelik düşünme eğitimi üzerine mesleki gelişim programları geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir (Birbili, 2013; Tok ve Sevinç, 2010). Bu programların geliştirilmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçları analiz edilmelidir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin P4C programına yönelik ihtiyaçları analiz edilerek ileride oluşturulacak mesleki gelişim programına zemin hazırlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel sorusu "Okul öncesi öğretmenlerinin P4C uygulama becerilerini güçlendirmeyi hedefleyen bir mesleki gelişim programına yönelik ihtiyaçlar nelerdir?" şeklindedir.

Yöntem

Yakınsayan paralel desenin kullanıldığı bu çalışmanın nicel boyutundaki veriler betimsel tarama modeli ile toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin P4C programına yönelik ihtiyaçları yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın nicel boyutuna İzmir ili merkez ilçelerindeki resmi ve özel okul öncesi kurumlardaki tabaka örnekleme yoluyla belirlenen 262 öğretmen; nitel boyutuna ise ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 11 öğretmen katılmıştır.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin P4C yeterliklerine ilişkin algıları 23 maddelik anket ile tespit edilmiştir. Anketler öğretmenlere yüz yüze sunulmuş ve belirlenen ileri bir tarihte geri toplanmıştır. Çalışmada 10 öğretmenle 23 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ortalama 35 dakika süren bireysel ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, 10

[4] Bu bildiri, Ayşenur Aslan tarafından Prof. Dr. Gülsen Ünver danışmanlığında hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Programlarına Yönelik Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Analizi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

öğretmenin sınıfında gözlem formu yardımıyla ortalama 30 dakika gözlemler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel ve nitel verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Çalışmada öğretmenlerin P4C oturumlarını planlama ve P4C oturumlarını yönetme strateji ve tekniklerini uygulama konusunda öğrenme eksiklikleri olduğu saptanmıştır. P4C mesleki gelişim programının okul öncesi dönem çocukları için P4C programının temel özellikleri ve amaçları, kolaylaştırıcının rolü ve P4C uygulama sürecine yönelik konuları kapsaması gerektiği bulunmuştur. Öğretmenlerin uygulamalı bir eğitim ve programın sınavlar, anketler ve gözlemler yoluyla değerlendirilmesi beklentileri bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri özelinde mesleki gelişim programı hazırlanırken bu çalışmada elde edilen bilgiler dikkate alınabilir.

Anahtar Sözcükler: düşünme eğitimi, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

Kaynaklar

Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: curriculum and practice. Early Child Development and Care, 183(8), 1101-1114.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? Child Development, 74(1), 238-256.

Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. Early Child Development and Care, 107(1), 115-128.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53(4), 449-455.

Koyuncu, E. D., & Demircan, H. Ö. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin incelenmesine ilişkin değerlendirici bir durum çalışması. Eğitim ve Bilim, 47(210), 161-191. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10380

Murris, K. (1999). Philosophy with preliterate children. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 14(4), 23-34.

Özkılıç, G., & Bektaş, O. K. T. A. Y. (2023). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 29-61. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1265257

Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 67-82.

ID 116-Needs Analysis on Preschool Teachers' Training in Philosophy for Children*

Ayşenur Aslan
Ege University, Türkiye
aslannaysenurr@gmail.com
0000-0003-1579-0298

Gülsen Ünver
Ege University, Türkiye
gulsen.unver@ege.edu.tr
0000-0002-2989-631X

Introduction

The Philosophy for Children (P4C) approach enables children to engage in reasoning, overcome the fear of failure, cultivate empathy, think critically, creatively, collaboratively, and thoughtfully, and lets judgements while supporting metacognitive skills (Denham et al., 2003; Fields, 1995). The implementation of the P4C approach during early ages is considered significant in terms of children's cognitive, social, and emotional development (Koyuncu & Demircan, 2022; Özkılıç & Bektaş, 2023). Therefore, educational programs on the P4C approach are being prepared and implemented in the early childhood (Murris, 1999).

Teachers need to have a good understanding of the P4C approach and acquire the skills to implement P4C (Halpern, 1988). Research shows the need to develop professional development programs on thinking education for preschool teachers (Birbili, 2013; Tok & Sevinç, 2010). For the development of these programs, the educational needs of preschool teachers should first be analyzed. This study aims to analyze the needs of preschool teachers regarding the P4C program to lay the groundwork for future professional development programs. The main research question of the study is, "What are the needs for a professional development program aimed at enhancing preschool teachers' P4C implementation skills?"

Methodology

The quantitative dimension of this study, in which the convergent parallel design is employed, was conducted using a descriptive survey model. In the qualitative dimension of the study, the needs of preschool teachers for the P4C program were determined using a semi-structured interview form and an observation form. For the quantitative dimension of the study, a sample of 262 teachers was determined through stratified sampling in the central districts of Izmir province, including both public and private preschool institutions. For the qualitative dimension, 11 teachers were selected using criterion and maximum diversity sampling methods.

In the study, the perceptions of preschool teachers regarding their P4C competencies were assessed using a 23-item questionnaire. The questionnaires were administered in face-to-face settings and collected at a designated later date. For the study, individual and face-to-face interviews lasting an average of 35 minutes were conducted with 10 teachers using a semi-structured interview form containing 23 questions. Additionally, observations were carried out

* This paper was produced from the master thesis titled "The Needs Analysis of Professional Development of Preschool Teachers on Philosophy for Children Programs prepared by Ayşenur Aslan under the supervision of Prof. Dr. Gülsen Ünver.

in the classrooms of 10 teachers using an observation form, with an average observation time of 30 minutes. The quantitative and qualitative data of the study were analyzed descriptively.

Results

The study revealed that there are learning gaps among teachers in terms of planning and implementing P4C sessions and applying strategies and techniques to manage them. It was found that the P4C professional development program should encompass fundamental features and aims of the P4C program for preschool children, the role of the facilitator, and topics related to the implementation process of P4C. Teachers have expectations for a practical training, and evaluating the program through exams, surveys, and observations would be beneficial. The insights gained from this study can be considered when preparing a professional development program specifically tailored for preschool teachers.

Keywords: professional development, teacher training, thinking education

References

Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: curriculum and practice. Early Child Development and Care, 183(8), 1101-1114.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? Child Development, 74(1), 238-256.

Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. Early Child Development and Care, 107(1), 115-128.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53(4), 449-455.

Koyuncu, E. D., & Demircan, H. Ö. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin incelenmesine ilişkin değerlendirici bir durum çalışması. Eğitim ve Bilim, 47(210), 161-191. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10380

Murris, K. (1999). Philosophy with preliterate children. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 14(4), 23-34.

Özkılıç, G., & Bektaş, O. K. T. A. Y. (2023). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 29-61. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1265257

Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 67-82.

ID 117-Türkiye'de STEM Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

Berrak Kocaman
berrak.kocaman4@gmail.com
0000-0002-1694-9726

Giriş

Gelişen ve değişen teknoloji dünyasında, 21. yüzyıl becerilerini kullanarak farklı disiplinlerin ilişkilendirildiği STEM eğitim yaklaşımının kullanılması önemlidir. STEM Science, Technology, Engineering, Mathematics alanlarının baş harflerinden oluşan ve bu alanların birbirine entegre ederek dört disiplini merkeze alan bir eğitim yaklaşımıdır. Çalışmanın amacı YÖKTEZ platformlarından faydalanılarak ülkemizde yayınlanmış lisansüstü tezler incelenerek STEM eğitimi alanında yayımlanan tezlerin eğilimlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. STEM' in ele alındığı çalışmaların yayımlandığı YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan tezler çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmalar "STEM" anahtar sözcüğü temele alınarak taranmıştır. Belirlenen lisansüstü tezlerin analizi için "Lisansüstü Tez Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Bu formda çalışmaların analizinin yapılacağı ölçütler belirlenmiştir. Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmalar; yayınlandığı yıl, araştırma problemi, yöntem, araştırma deseni, veri toplama araçları, örneklem türü, örneklem çeşidi, örneklem sayısı bağlı olduğu üniversite ve bilim dalı, çalışma türü gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Lisansüstü tezler içerik analizi yapılarak yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Yapılan incelemeler sonucunda çalışmaların en çok 2023 yılında yapıldığı, sıkça nitel ve nicel çalışma sayısının olduğu, çoğunlukla STEM uygulama çalışmalarının yapıldığı, çalışmaların en çok fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapıldığı ve çalışma türlerinden en çok yükseklisans tezlerinin yapıldığı tespit edilmiştir. En çok çalışılan değişkenler ise STEM uygulamaları sonucunda belirlenen görüşler, tutumlar, farkındalıklar ve akademik başarı durumudur. Çalışmalarda amaçsal ve uygun/kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin daha yoğun bir şekilde kullanıldığı, örneklem gruplarını en fazla ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak en fazla bilgi- beceri–başarı testleri, ölçekler ile görüşme formlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Literatürde bu çalışmaya benzer birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalarda, incelenilen tezlerde STEM uygulama çalışmalarının yapılmaması eksiklik olarak görülürken (Daşdemir, Cengiz, & Aksoy, 2018; Aydın Günbatar, & Tabar, 2019; Çalışkan, & Okuşluk, 2021; Ecevit, Yıdız & Balcı, 2022) 2023 yılındaki çalışmaların çoğunluğunda STEM uygulamaları çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Çoğu çalışmada STEM uygulamaları yapılmış fakat STEM uygulayıcısı öğretmenin STEM yeterliliğinden bahsedilmemiştir. Okulöncesi ve sınıf öğretmenliği adayları ile çok az çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının STEM eğitimi açından önemi, programa yansıtılması ve uygulanmasındaki yeterlikler bağlamında tartışılmıştır. Çalışmanın STEM alanında çalışma

yapacak araştırmacılara mevcut tezlerin eğilimlerini göstermesi açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: STEM eğitim, doküman incelemesi, içerik analizi, 21. Yüzyıl becerileri, problem çözme

Kaynaklar

Aydın Günbatar, S. & Tabar, V. (2019). Türkiye'de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16 (1) , 1054-1083 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660164

Çalışkan, A., & Okuşluk, F. (2021). Türkiye'de STEM alanında ve eğitim-öğretim konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 124-136.

Daşdemir, İ. , Cengiz, E. & Aksoy, G. (2018). Türkiye'de FeTeMM (STEM) Eğitimi Eğilim Araştırması . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15 (1) , 1161-1183 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/496235

Ecevit, T., Yıdız, M., & Balcı, N. (2022). Türkiye'deki STEM eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Bolu Abant İzzetBaysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 263-286. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-893198

ID 117-Content Analysis of Graduate Theses in STEM in Turkey

Berrak Kocaman
berrak.kocaman4@gmail.com
0000-0002-1694-9726

Introduction

In the developing and changing world of technology, it is important to use the STEM education approach in which different disciplines are associated by using 21st century skills. STEM is an educational approach that consists of the initials of Science, Technology, Engineering, and Mathematics and focuses on four disciplines by integrating these fields. The aim of the study is to determine the tendencies of the theses published in the field of STEM education by examining the postgraduate theses published in our country by using YÖKTEZ platforms.

Methodology

The study was examined with the document analysis method, one of the qualitative research methods. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data. Theses in the YÖK National Thesis Database, where the studies on STEM are published, were included in the study. Studies were searched on the basis of the 'STEM' keyword. 'Graduate Thesis Classification Form' was used for the analysis of the determined postgraduate theses. In this form, the criteria for the analysis of the studies were determined. Studies that comply with the criteria determined as a result of the screening; It was examined in terms of variables such as the year it was published, research problem, method, research design, data collection tools, sample type, sample type, sample number, university and branch of study, and type of study. Postgraduate theses were interpreted based on percentage and frequency by making content analysis.

Results / Expected Outcomes

As a result of the examinations, it was determined that the most of the studies were done in 2023, the number of qualitative and quantitative studies was frequently, mostly STEM application studies were carried out, the studies were mostly carried out in the field of science teaching and the master's theses were the most. The most studied variables are the opinions, attitudes, awareness and academic achievement determined as a result of STEM applications. It was determined that purposeful and convenient/easily accessible sample selection was used more intensively in the studies, and the sample groups were mostly composed of secondary school students. It was determined that knowledge-skill-achievement tests, scales and interview forms were mostly used as data collection tools.

There are many studies similar to this study in the literature. In these studies, the lack of STEM application studies in the examined theses is seen as a deficiency (Daşdemir, Cengiz, & Aksoy, 2018; Aydın Günbatar, & Tabar, 2019; Çalışkan, & Okuşluk, 2021; Ecevit, Yıdız & Balcı, 2022), while it is seen that the majority of the studies in 2023 focus on STEM applications. In most studies, STEM applications were made, but the STEM proficiency of the STEM practitioner teacher was not mentioned. It has been determined that very little work has been done with preschool and classroom teacher candidates. The results of the research in terms of STEM education

The importance of it is discussed in the context of the competencies in its reflection and implementation in the program. It is thought that the study will help researchers who will work in the field of STEM in terms of showing the tendencies of existing theses.

Keywords: STEM education, document review, content analysis, 21st century skills, problem solving.

References

Aydın Günbatar, S. & Tabar, V. (2019). Türkiye'de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16 (1) , 1054-1083 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660164

Çalışkan, A., & Okuşluk, F. (2021). Türkiye'de STEM alanında ve eğitim-öğretim konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 124-136.

Daşdemir, İ. , Cengiz, E. & Aksoy, G. (2018). Türkiye'de FeTeMM (STEM) Eğitimi Eğilim Araştırması . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15 (1) , 1161-1183 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/496235

Ecevit, T., Yıdız, M., & Balcı, N. (2022). Türkiye'deki STEM eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Bolu Abant İzzetBaysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 263-286. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-893198

ID 118-Proje Tabanlı Öğrenme Ortamındaki Ortaokul Öğrencilerinin Duyguları

Arzum Buse Çelebi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
2211401103@stu.adu.edu.tr
0009-0000-7711-5111

Eylem Yıldız Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
eylemyildiz@adu.edu.tr
0000-0002-7051-5232

Giriş

Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin bağımsız şekilde ya da grupla iş birliği içinde yeni problemler oluşturmasını ve araştırmalar yapmasını sağlar (Civelekoğlu ve Öztürk, 2010). Pekrun ve Garcia (2014)'ya göre öğrencilerin derslere katılma, proje yapma ve sınavlara girme gibi durumlarının yaşandığı yer olan sınıflarda, duygular daha yoğun yaşanmaktadır. Grup çalışması sırasında, iş yükünü eşit olarak paylaşan grup üyeleri arasındaki verimli, saygılı ve bağlılık olumlu duygularla ilişkiliyken, verimsiz tartışmalar ve grup içindeki görevlerini tamamlamayan grup üyelerinden kaynaklanan eşit olmayan katılım, olumsuz duygularla ilişkilidir (Zschocke, Wosnitza & Bürger, 2016). Bu tür öğrenme ortamlarında, bir öğrencinin duygusu, duygusal bulaşma süreci yoluyla başkalarına iletilerek grup düzeyinde bir duygunun oluşmasına sebep olabilir (Pietarinen vd. 2019). Ayrıca öğrenciler çözmek için uğraştıkları problemlerin öğrenme düzeylerine uygunluğuna karar verip problemi çözebileceklerine inandıklarında olumlu duygular hissederken, çözemeyeceklerine inandıklarında olumsuz duygular hissetmektedirler (Walters et al., 2016). O halde öğrencinin olumsuz duygusal tepkilerinin öğrenme deneyimleri üzerindeki yıkıcı etkilerini azaltmak için duyguların çok katmanlı yapısının incelenmesi gerekmektedir (Järvenoja et al., 2018). Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme ortamındaki yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal süreçlerini incelemektir. Bu çalışmada, PTÖ'nün öğrencilerin duyguları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmak yerine, katılımcıların bu öğrenme ortamındaki duygularının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada, betimsel durum araştırması modeli kullanılmıştır (Yin 2018). kullanılmıştır. Durum çalışması, genelleme için uygun bir yöntem olmasa da (Stake 1995), bu yöntem araştırmacılara öğrencilerin duygularıyla ilgili "nasıl" ve "neden" sorularına cevap aramak için derinlemesine ve zengin bilgi elde etme olanağı sunar (Algozzine and Hancock 2017). Araştırma Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılmıştır. Teknoloji ve Tasarım dersi haftalık 2 ders saatinden oluşmaktadır. Dersin amacı, öğrencilerin özgün fikirleri ile projeler yapmaları bu projeleri yaparken teknolojiden faydalanmalarıdır. Bu çalışmada "Özel gereksinimli bireylerin yaşama zorluklarını ifade eder. Özel gereksinimli bireylerin yaşama kolaylığı için geliştirilen ürünlerin tasarım özelliklerini araştırır. Özel gereksinimli bireyler için yaşama kolaylığı sağlayacak bir ürün çizerek tasarlar." kazanımları ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ilindeki bir ortaokulda eğitim gören yedinci sınıf ortaokul öğrencileridir. Katılımcılar bu okulun tek yedinci sınıf şubesinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Katılımcıların seçilmesi için bu sınıfta öğrenim gören 22 öğrenciye Duy ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilmiş "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)" uygulanmıştır. Ölçek 18 maddeden ve dört boyuttan oluştuğu halde, boyutların PTÖ ile ilişkisi olmaması ve araştırmacının ölçeği katılımcıları belirlemek amacıyla kullanması nedeniyle bu çalışmada ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra maddelerden elde edilen toplam puan 70, en düşük ise 38 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıları düşük, orta ve yüksek seviye şeklinde gruplamak için elde edilen en yüksek puandan en düşük puan çıkarılmış ve üçe bölünerek aralık hesaplaması yapılmıştır. Aralıklar, düşük (38- 48.6) orta (48.7- 59.3) ve yüksek (59.4- 70) olmak üzere belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcıların duyguları iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada PTÖ'nün planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları tamamlandıkça öğrencilere "Duygu Kartı" (Bozkurt 2016; Doğru, 1999) sunulmuş ve katılımcıların duygularını belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcıların bu duyguları hissetmelerinin nedenlerini ortaya çıkarmak için öğrencilerle görüşme yapılmıştır. İkinci olarak PTÖ'nün planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları sırasında, grup içi diyalogların sesleri kaydedilmiştir. Bu diyaloglar araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilmiş, diyaloglar sırasında katılımcıların duyguları belirlenmiş ve bu duygular hakkında katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Böylece katılımcıların duygularının hangi durumlarda ortaya çıktığı ve bu duyguların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmede katılımcıların PTÖ'nün takım olma, bireysel farklılıklar, takım üyelerinin rollerini ve yeteneklerini bilmesi, katılım ve teşvik boyutları açısından duygularını belirlemek için sorular sorulmuştur. Böylece katılımcıların duygularının hangi durumlarda ortaya çıktığı ve bu duyguların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, Pekrun (2006) tarafından önerilen 16 duygu kategorisi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğrencilerin hissettikleri duygular mutluluk, kızgınlık, hayal kırıklığı, üzgün olma ve kıskançlıktır. Bu duyguların içsel yani öğrencilerin kendileriyle ilişkilendirdikleri ve dışsal yani kendileri dışında ilişkilendirdikleri kaynaklara dayandığı söylenebilir. Mutluluk hem içsel hem de dışsal kaynaklara dayanmaktadır. Öğrenciler, verilen görevi kendi yetenekleriyle başardıklarını hissettiklerinde (içsel) ve arkadaşlarının ortaya çıkardıkları ürünlerin hedeflerindeki ölçütlerle uyumlu olduğuna karar verdiklerinde (dışsal) mutluluk hissetmektedirler. Ayrıca öğrenciler mutluluk duygusunu hissetmek için kendi yetenekleriyle görev arasında karşılaştırma yapıp, verilen görevi kendi yeteneklerine uygun hale getirmişlerdir. Bu durumda olumlu bir duygu olan mutluluk, dışsal ancak değiştirilebilir bir kaynağa dayandırılmıştır.

Kızgınlık, hayal kırıklığı, üzgün olma ve kıskançlık ise öğrencilerde sadece grup üyelerine yani dışsal bir kaynağa dayandırılmıştır. Öğrenciler dışsal kaynağın ürün üzerinde geliştirici bir etki sağlaması için uyarılarda bulunmalarına rağmen grup üyelerinde bir değişme olmadığı için olumsuz duygular da değişmemiştir. Bu değişmezlik durumu, olumsuz duyguların proje ürünlerinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca bu değişmezlik durumu, grup üyelerinin birbirlerinin hatalarını arayıp onları ortaya çıkarma yönelimini benimsemelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin duygularının kaynağını içselleştirmeleri için PTÖ'nin gerekli olduğu ve duyguların dışsal kaynaktan içsel kaynağa doğru dayandırılması için öğrenme ortamında öz yeterlilik, ilgi düzeyi ve öğrenenin bağımsızlığı gibi motivasyonel unsurların yer alması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Proje tabanlı öğrenme, proje, duygu.

Kaynaklar

Algozzine, B., & Hancock, D. (2017). Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. Teachers College Press.

Civelekoğlu, M. Ş., & Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. İlköğretim Online, 9(3), 1189-1200.

Çetin, F (2014). Filiz, S. B. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. *Ankara: Pegem Akademi*.

Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., ... & Isohätälä, J. (2018). Capturing Motivation and Emotion Regulation during a Learning Process. Frontline Learning Research, 6(3), 85-104.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational psychology review, 18, 315-341.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 11-20). Routledge.

Pietarinen, T., Vauras, M., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Volet, S. (2019). High school students' perceptions of affect and collaboration during virtual science inquiry learning. Journal of Computer Assisted Learning, 35(3), 334-348.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. sage.

Virtue, E. E., & Hinnant-Crawford, B. N. (2019). "We're doing things that are meaningful": Student Perspectives of Project-based Learning Across the Disciplines. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *13*(2).

Walters, S., Santana, C., Zastavker, Y. V., Dillon, A., Stolk, J. D., & Gross, M. D. (2016, October). Students' motivational attitudes in introductory STEM courses: The relationship between assessment and externalization. In 2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-4). IEEE.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications. Sage.

Zschocke, K., Wosnitza, M., & Bürger, K. (2016). Emotions in group work: insights from an appraisal-oriented perspective. European Journal of Psychology of Education, 31, 359-384.

ID 118-Emotions of Secondary Students in Project-Based Learning Environment

Arzum Buse Çelebi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
2211401103@stu.adu.edu.tr
0009-0000-7711-5111

Eylem Yıldız Feyzioğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
eylemyildiz@adu.edu.tr
0000-0002-7051-5232

Introduction

Project-based learning (PTO) enables students to create new problems and conduct research independently or in cooperation with a group (Civelekoğlu, 2010). According to Pekrun and Garcia (2014), emotions are more intense in classrooms where students experience situations such as participation in classroom activities, doing projects and taking exams. During group work, productive, respectful and commitment between group members who share the workload equally are associated with positive emotions, while unproductive discussions and unequal participation caused by group members who do not complete their tasks within the group are associated with negative emotions (Zschocke, Wosnitza & Bürger, 2016). In such learning environments, a student's emotion can be transmitted to others through the emotional contagion process, leading to the formation of an emotion at the group level (Pietarinen et al., 2019). In addition, students feel positive emotions when they decide that the problems they are trying to solve are appropriate for their learning levels and believe that they can solve the problem, while they feel negative emotions when they believe that they cannot solve (Walters et al., 2016). Therefore, it is necessary to examine the multi-layered structure of emotions in order to reduce the destructive effects of negative emotional reactions of students on learning experiences (Järvenoja et al., 2018). The aim of this study is to examine the emotional processes of seventh grade students in a project-based learning environment.

Methodology

In the study, the descriptive situation research model was used. The participants of the study are seventh grade secondary school students studying at a secondary school in Aydın province in the 2022-2023 academic year. The participants were selected by purposeful sampling method from the only seventh grade branch of this school. In order to select the participants, the “Emotion Regulation Scale for Adolescents” developed by Duy and Yıldız (2014) was applied to all students studying in this class. Although the scale consists of 18 items and four dimensions, the total score obtained from the items in this study was calculated as 70 and the lowest as 38 due to the fact that the dimensions have no relationship with PTE and the researcher used the scale to determine the participants. After the scale, the status of the research was determined as three students. Before the research, the participants' feelings of PTO in terms of being a team, individual differences, knowing the roles and abilities of team members, participation and incentive dimensions were defined. The feelings of the participants that emerged during the planning, implementation and evaluation stages of the PTO were

determined by observation and semi-structured interviews. The data were analyzed using 16 emotion categories proposed by Pekrun (2006).

Results / Expected Outcomes

The emotions that students feel are happiness, anger, frustration, sadness and jealousy. It can be said that these feelings are based on internal, that is, sources that students associate with themselves, and external, that is, sources that they associate outside of themselves. Happiness is based on both internal and external sources. Students feel happiness when they feel that they have accomplished the given task with their own abilities (internal) and when they decide that the products their friends have created are compatible with the criteria in their goals (external). In addition, students compared between their own abilities and the task in order to feel the feeling of happiness and made the task appropriate to their own abilities. Dec. Happiness, which is a positive emotion in this case, is based on an external but modifiable source.

Anger, frustration, sadness and jealousy were based on an external source in the students, that is, only to the group members. Although the students made warnings for the external source to provide a positive effect on the product, the negative feelings did not change either, as there was no change in the group members. This state of immutability, negative emotions can negatively affect the quality of project products. In addition, this state of immutability causes the group members to adopt the orientation of searching for each other's mistakes and revealing them. It is suggested that PTE is necessary for students to internalize the source of their emotions, and motivational elements such as self-efficacy, interest level and learner's independence should be included in the learning environment in order to base emotions from an external source to an internal source.

Keywords: Project-based learning, project, emotion.

References

Civelekoğlu, M. Ş., & Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. İlköğretim Online, 9(3), 1189-1200.

Çetin, F (2014). Filiz, S. B. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. *Ankara: Pegem Akademi*.

Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., ... & Isohätälä, J. (2018). Capturing Motivation and Emotion Regulation during a Learning Process. Frontline Learning Research, 6(3), 85-104.

Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2020). Socio-emotional interaction in collaborative learning: Combining individual emotional experiences and group-level emotion regulation. International Journal of Educational Research, 102, 101589.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational psychology review, 18, 315-341.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 11-20). Routledge.

Pietarinen, T., Vauras, M., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Volet, S. (2019). High school students' perceptions of affect and collaboration during virtual science inquiry learning. Journal of Computer Assisted Learning, 35(3), 334-348.

Walters, S., Santana, C., Zastavker, Y. V., Dillon, A., Stolk, J. D., & Gross, M. D. (2016, October). Students' motivational attitudes in introductory STEM courses: The relationship between assessment and externalization. In 2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-4). IEEE.

Zschocke, K., Wosnitza, M., & Bürger, K. (2016). Emotions in group work: insights from an appraisal-oriented perspective. European Journal of Psychology of Education, 31, 359-384.

ID 121- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun Fiziki Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri

Canay Karcı Aktaş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye
ckarci@adu.edu.tr
0000-0001-9905-5834

Barış Çavuş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye
baris.cavus@adu.edu.tr
0000-0002-9922-2994

Hasan Ulvi Evren
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye
hasan.evren@adu.edu.tr
0000-0003-2839-3849

Dilek Ateş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye
dilekcelik@adu.edu.tr
0000-0003-0695-3702

Giriş

Ülkemizde de dünyada olduğu gibi ilkokuldan yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretimine/öğrenimine büyük bir önem verilmektedir (Çelebi, 2006; Gökdemir, 2005). Yabancı dil eğitiminin en yoğun şekilde verildiği ve yabancı dil öğreniminin en fazla önemsendiği düzey üniversitelerdir. Bu durum misyonu ve amaçları ile en etkin şekilde hazırlık okullarında görülmektedir. Hazırlık eğitimine katılacak olan öğrencilerin ilk adımları olan hazırlık okullarında yabancı dil eğitiminin en iyi şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır (Karcı Aktaş, 2018). Hazırlık okullarında da tüm okullarda olduğu gibi eğitimin niteliğinin ve verimliliğinin artırılması amacıyla tüm kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılayacak okul binalarına ve donanımına gereksinim duyulmaktadır (Akar-Vural ve Sadık, 2003; Akbaba ve Turhan, 2016; Özdemir, 2007). Hazırlık okullarında olması gereken fiziki özelliklerdeki yetersizliklerin ve eksikliklerin olması ise kazanımların tam verilememesi veya eksik verilmesi, motivasyon eksikliği, ilgisizlik ve isteksizlik sorunlarına neden olabilmektedir (Balyer, 2018). Bu nedenlerle okulların tüm bileşenlerinin (renk, ısı, ışık durumlarının, donanım, donatım, teknolojik araç-gereçlerin, dersliklerin, tüm ortak kullanım alanlarının) standartlara uygun yapılması önemlidir (İlhan Uryan, 2021; Korkmaz, 2007).

Bu bağlamda, tüm eğitim ortamları gibi yabancı dil eğitim ortamlarının da kendi öğretim amaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kazandırmayı amaçladığı gerçeğinden yola çıkarak, eğitim ortamının bu becerileri kazandırmaya yönelik zenginleştirilmiş bir çevre sunması önem arz etmektedir (Kuşçu, 2017).

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun amacı, öğrencilerin, derslerinde yoğun bir şekilde hedef dilin dil bilgisi, konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini kazanmalarıdır. Okulun fiziki koşullarının bu becerileri kazandırma amacıyla yeniden düzenlenmesi ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin artırılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu amaçla, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun fiziki özelliklerinin yüksekokul öğretim elemanları ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun fiziki özelliklerine yönelik öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek, belirlenen dönüt sonucunda yüksekokulda gerekli iyileştirmeler yapabilmektir.

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması üzerine kurgulanarak yapılan bu çalışmada, çalışılan durum ile ilgili betimsel nitel verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Durum çalışmasında, tek bir okulun ve programın değerlendirilmesi yapılmış olduğundan dolayı "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan ve gönüllülük esası dikkate alınmış olup 12 yabancı dil öğretim elemanı ve 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim görmüş olan 9 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada maksimum çeşitlilik tekniği ile çalışma grubu belirlenmiş olup farklı yabancı dil eğitimi, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve okuldaki hizmet yılı gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınarak çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bilgiler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formları ile toplanmıştır. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan öğretim elemanları ve öğrenim görmüş olan öğrenciler ile okulun fiziki özelliklerinin mevcut durumuna ilişkin görüşme yapılmıştır. Görüşme sorularında öğrenci ve öğretim elemanlarının okulun mevcut fiziki özelliklerine ilişkin olumlu, olumsuz değerlendirmeleri ve okulda olması gereken fiziki özelliklere ilişkin önerileri sorulmuştur.

Araştırmada görüşme formları ile elde edilen nitel verilerin analizinde NVİVO programı aracılığıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır.

Sonuçlar

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının genel olarak okulun mevcut fiziki durumuna ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu binasında yabancı dili öğrenmeyi teşvik edici unsurların bulunmadığı, teknolojik araç-gereçlerin ve rekreasyon alanlarının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Balyer'in (2018) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak olumlu görüşlerden birisi olan binanın kampüs alanında iyi bir yerde konumlandırıldığı, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından hemfikir olunan bir görüştür. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının binanın olumsuz fiziki özelliklerine yönelik önerileri, belirtilen olumsuzlukların iyileştirilmesi yönündedir. İlhan Uryan'ın (2021) çalışmasında benzer öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: değerlendirme, eğitim ortamı, mevcut durum, paydaş, yüksekokul

Kaynaklar

Akar Vural, R. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim,* 28 (130).

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-356.

Balyer, A. (2018). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Efe Akademik Yayınları.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Dili ve Yabancı Dil Öğretimi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(2), 285-307.

Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2),* 251-264.

İlhan Uryan, H. (2021). *Okulların Fiziki ve Donatım Yeterliklerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karcı Aktaş, C. (2018). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeline Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması*, Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Korkmaz, A. (2007). *Sınıf Organizasyonu*, *Sınıf Yönetimi* içinde (267-284). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi, *ASOS Journal*, 5(43), 213-224.

Memiş, M. R. (2016). "Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı Educational Environment and Cultural Transmission in Foreign Language Teaching", *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 11(9), 605-616.*

Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198.

ID 121- The Views of Lecturers and Students Regarding the Physical Characteristics of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages

Canay Karcı Aktaş
Aydın Adnan Menderes University/School of Foreign Languages, Türkiye
ckarci@adu.edu.tr
0000-0001-9905-5834

Barış Çavuş
Aydın Adnan Menderes University/School of Foreign Languages, Türkiye
baris.cavus@adu.edu.tr
0000-0002-9922-2994

Hasan Ulvi Evren
Aydın Adnan Menderes University/School of Foreign Languages, Türkiye
hasan.evren@adu.edu.tr
0000-0003-2839-3849

Dilek Ateş
Aydın Adnan Menderes University/School of Foreign Languages, Türkiye
dilekcelik@adu.edu.tr
0000-0003-0695-3702

Introduction

In our country, just as in the other parts of the world, great attention is paid to foreign language teaching/learning, which begins at primary school and continues till the end of higher education (Çelebi, 2006; Gökdemir, 2005). Universities are the educational level where foreign language education is given the most intensely and foreign language learning is attached the most importance. This situation is faced most effectively in prep schools with its mission and goals. It is of great importance that foreign language education is presented in the best way in the prep schools, which is the first step of the students (Karcı Aktaş, 2018). As in all the other schools, prep schools need school buildings and equipment which will meet the needs of all users in order to increase the quality and efficiency of education (Akar-Vural and Sadık, 2003; Akbaba and Turhan, 2016; Özdemir, 2007). The inadequacies and deficiencies in the physical characteristics of the prep schools can cause such problems as incomplete or inadequate acquisitions, lack of motivation, indifference and reluctance (Balyer, 2018). For these reasons, it is important that all the components of the schools (color, temperature, light conditions, equipment, supply, technological tools, classrooms, and all common areas) are supplied in accordance with the standards (İlhan Uryan, 2021; Korkmaz, 2007).

In this regard, foreign language education settings, just as all the other educational settings, should be arranged in accordance with their own instructional goals. Based on the fact that foreign language education aims to make learners gain listening, speaking, reading and writing skills, it is important that the educational setting provides an enriched environment for acquiring these skills (Kuşçu, 2017).

The purpose of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages is to make students acquire the grammar, speaking, writing, listening, and reading skills of the target

language intensively in their lessons. It is of great importance to reorganize the physical conditions of the school in order to make students gain these skills and increase the motivational levels of the students in terms of learning foreign languages. For this purpose, it is a necessity to evaluate the physical characteristics of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages by the lecturers and students of the school. The aim of this study is to obtain the views of lecturers and students and and make necessary improvements in the school as a result of the feedback provided.

Method

In this study, which was built upon case study, one of the qualitative research designs, it was aimed to reach descriptive qualitative data regarding the case being examined. In the case study, "holistic single case design" was utilized since only one school and program was evaluated.

The study group of this research consisted of 12 volunteer foreign language lecturers working for Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages and 9 volunteer students who studied in the same school in the 2022-2023 academic year. In the study, the study group was determined with the maximum variation sampling technique, and such variables as different foreign language education, gender, age, educational status, seniority, and seniority within the school were taken as the source of variation and thus the variation of the study group was ensured.

The data obtained from this research was collected through interview forms, which is one of the qualitative research methods. The views of the partners were obtained by interviewing the lecturers working for Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages and students who studied in the same school about the current state of the physical characteristics of the school. In the interview, the questions related to positive and negative evaluations of lecturers and students and their suggestions about current physical characteristics of the school were asked.

In the analysis of the qualitative data obtained with the interview forms in the research, content analysis, which is one of the qualitative data analysis methods, was performed by using NVIVO program.

Results

It can be said that the views of the students and lecturers regarding the current physical condition of the school were generally negative. It was expressed that there were no incentives for the students to learn a foreign language in the building of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages, and that the technological equipment and recreation areas were insufficient. Similar results were obtained in the study of Balyer (2018). However, it was also stated that the building was located in a good place within the campus area, which is deemed one of the positive views of both lecturers and students. The suggestion of the students and lecturers about the negative physical characteristics of the school building was to improve the negative aspects. Similar suggestions were made in the study of İlhan Uryan (2021).

Keywords: current state, educational setting, evaluation, partner, school

References

Akar Vural, R., & Sadık, F. (2003). Evaluating the Physical Conditions of Elementary School Buildings, *Education and Science, 28*(130).

Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). Investigating Teachers' Views about Physical Problems of Primary Schools, *Karadeniz Technical University Social Science Institute Journal of Social Sciences, 6*(12), 341-356.

Balyer, A. (2018). *Classroom Management*. İstanbul: Efe Academic Publishing.

Çelebi, M. D. (2006). Native and Foreign Language Education in Turkey, *Journal of Social Sciences Institute, 21*(2), 285-307.

Gökdemir, C. V. (2005). Achievement Status in Foreign Language Teaching Given in our Universities, *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute, 6(2),* 251-264.

İlhan Uryan, H. (2021). *The Views of School Administrators in Terms of Physical and Equipment Capacities of Schools,* Non-thesis Master's Program Project, Pamukkale University, Denizli.

Karcı Aktaş, C. (2018). *Evaluation of Aydin Adnan Menderes university foreign languages English preparatory school curriculum according to Bellon and Handler Model: A case study*, Doctoral Dissertation, Aydın Adnan Menderes University, Aydın.

Korkmaz, A. (2007). Classroom Organization, *In Classroom Management (267-284).* Ankara: Pegema Publishing.

Kuşçu, E. (2017). The Use of Audio-Visual Materials in Foreign Language Teaching and Learning, *ASOS Journal, 5*(43), 213-224.

Memiş, M. R. (2016). Educational Environment and Cultural Transmission in Foreign Language Teaching, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 11(9), 605-616.*

Özdemir, M. Ç. (2007). Family and School in The Face of Social Change, *Turkish Journal of Educational Sciences, 5*(2), 185-198.

ID 122- Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programının Eklektik Bir Yaklaşımla Geliştirilmesi

Adalet Ömeroğlu
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
adalet.o@atauni.com.tr
0000-0001-8032-4870

Ceyhun Ozan
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Giriş

CumhurBaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi (CBİKO,) tarafından geliştirilmiş Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programı, Üniversite Kariyer Merkezleri işbirliğiyle 2020-2021 Eğitim-Öğretim bahar yarıyılından itibaren lisans programlarında yer almaya başlamıştır. Ancak çağın her alanında birbiriyle iç içe geçmiş etkiye sahip teknolojik ilerlemeler ve iş piyasasındaki hızla artan yenilikler, kaçınılmaz değişimleri, beklentileri ve nitelikli insan kaynağındaki değişimleri de beraberinde getirmiştir (Sulak-Güzey & Duymuş, 2022; Yalçın, 2023;Yıldırım, 2019). Ayrıca hem bu dersi alan öğrenci düzeylerinin hem mesleki ihtiyaçlarının farklı olması hem de üniversite eğitimi ile iş dünyasının ihtiyaçları arasındaki farkın artması ve hızla güncellenen bilgi ve beceri açığının kapatabilmesine yönelik dersin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada Atatürk Üniversitesi Kariyer Merkezi tarafından yürütülen, lisans birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri tarafından seçmeli ders olarak alınan kariyer planlama dersi öğretim programının eklektik bir yaklaşımla geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada bir öğretim programının geliştirilmesinde kapsamlı bir araştırma sürecine duyulan ihtiyaç ve eklektik bir yaklaşım gereksiniminden dolayı nitel ve nicel veriler ile analizlerin yapıldığı karma yöntemlerinden sıralı dönüşümsel desen tercih edilmiştir (Creswell, 2017; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Çok düzeyli karma yöntem örnekleminin kullanıldığı bu araştırmanın nitel bölümünde üç aşamalı olarak (Odak Grup 1: Akademik Birim Yöneticileri- 7 oturum, Odak Grup 2:Mezun Adayı Öğrenciler-3 oturum, Odak Grup 3:Mezun Öğrenciler-3 oturum) toplamda 13 oturumda ve 23 farklı üniversite kariyer merkezinde görev alan toplam 23 öğretim üyesi uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Nicel bölümde ise Atatürk Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören 46 öğrencinin katıldığı 2022-2023 güz döneminde CBİKO tarafından hazırlanan Kariyer Planlama Dersi Değerleme Formu (CBİKO,2022) ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Kariyer Planlama dersi, iş hayatına adım atacak her öğrencinin hem kendi gelişimlerine hem de sektörlerin beklentilerini karşılamaya yönelik önemli becerileri fark etmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayacak konulara ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu nedenle KP dersi öğretim programının üniversitelerin ortak dersi olması nedeniyle bölümlerin beklentilerini maksimum düzeyde karşılamaya ve sektörlerin

farklılaşmasından dolayı 14 haftalık programda son dört haftanın bölüm yetkilileri tarafından verilmesine yönelik bölümlerle işbirliği kurularak öğrencilerin değişen koşullara bağlı kişisel gelişim ve mesleki yeterliliklerini karşılayacak modüler içerikler ve güncellemeler ile daha eklektik bir program geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, program geliştirme, lisansüstü eğitim, lisansüstü program geliştirme, kariyer ihtiyaç analizi.

Kaynaklar

CBİKO (2022). Kariyer Planlama Dersi Değerleme Formu, Erişim adresi:https://anket.cbiko.gov.tr/Public/kpd

CBİKO (2019). *Üniversite Kariyer Merkezleri El Kitabı,* https://cbiko.gov.tr/uploads/Kariyer-Merkezleri-El-Kitab%C4%B1.pdf

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, çev. ed.). (3.Baskı), 215-239 Eğiten Kitap.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Sulak-Güzey, S., & Duymuş, Y. (2022). Yükseköğretim mezunu yetişkinlerde beceri uyuşmazlığı, *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(2), 926-939. https://acikerisim.bartin.edu.tr/bitstream/handle/11772/6448/Ye%c5%9fim%20Duymu%c5%9f.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yalçın, S.(2023). *Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve çalışma hayatına etkileri: Konya'daki devlet üniversiteleri üzerine karşılaştırmalı bir analiz* (Yüksek Lisans Tezi, 779060). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yıldırım, T. (2029). Öğrencilerin *istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe üniversitesi örneği* (Doktora tezi, 560315). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ID122- Redevelopment of the Career Planning Curriculum with an Eclectic Structure

Adalet Ömeroğlu
Atatürk University, Türkiye
adalet.o@atauni.com.tr
0000-0001-8032-4870

Ceyhun Ozan
Atatürk University, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Introduction

The Career Planning Course Curriculum developed by the Human Resources Office of the Presidency of the Republic (CBİKO,) has started to take place in undergraduate programs as of the spring semester of the 2020-2021 academic year in cooperation with University Career Centers. However, technological advances and rapidly increasing innovations in the labor market, which have intertwined effects in every field of the age, have brought inevitable changes, expectations and changes in qualified human resources (Sulak-Güzey & Duymuş, 2022; Yalçın, 2023; Yıldırım, 2019). In addition, there is a need to develop the course in order to close the rapidly updated knowledge and skill gap due to both the different levels of students taking this course and their professional needs and the increasing difference between university education and the needs of the business world. In this study, it is aimed to develop the career planning course curriculum, which is carried out by Atatürk University Career Center and taken as an elective course by first and fourth year undergraduate students, with an eclectic approach.

Methodology

In this study, due to the need for a comprehensive research process in the development of a curriculum and the need for an eclectic approach, sequential transformational design was preferred from mixed methods in which qualitative and quantitative data and analysis were conducted (Creswell, 2017;Johnson & Onwuegbuzie, 2004). In the qualitative part of this research, in which multi-level mixed method sampling was used, data were obtained through a semi-structured interview form applied to a total of 13 sessions in three stages (Focus Group 1: Academic Unit Managers-7 sessions, Focus Group 2: Graduate Candidate Students-3 sessions, Focus Group 3: Graduate Students-3 sessions) and a total of 23 faculty members working in 23 different university career centers. In the quantitative part, data were obtained with the Career Planning Course Evaluation Form (CBİKO, 2022) prepared by CBİKO in the fall semester of 2022-2023 with the participation of 46 students studying in different faculties at Atatürk University. The data obtained were analyzed by content analysis and descriptive analysis method.

Results / Expected Outcomes

According to the findings obtained in the research, it can be said that Career Planning course is interested in topics that will contribute to the realization and development of important skills of each student who will step into business life, both for their own development and to meet the expectations of the sectors. For this reason, a more eclectic program was designed to meet the expectations of the departments at the maximum level due to the fact that the KP course

program is a common course of the universities and due to the differentiation of the sectors, a more eclectic program was designed to cooperate with the departments to ensure that the last four weeks of the 14-week program are given by the department officials and to add up-to-date content to meet the personal development and professional competencies of the students depending on the changing conditions.

Keywords: Curriculum, curriculum development, graduate education, graduate program development, career needs analysis.

References

CBİKO (2022). Career Planning Course Evaluation Form, Access address: https://anket.cbiko.gov.tr/Public/kpd

CBİKO (2019). *University Career Centers Handbook*, https://cbiko.gov.tr/uploads/Kariyer-Merkezleri-El-Kitab%C4%B1.pdf

Creswell, J. W. (2017). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (S.B. Demir, trans.),(3rd Edition), 215-239. Eğiten Kitap.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come.* Educational Researcher, 33(7), 14-26.

Sulak-Güzey, S., & Duymuş, Y. (2022). Skill mismatch in adults graduated from higher education, Trakya Journal of Education, 12(2), 926-939. https://acikerisim.bartin.edu.tr/bitstream/handle/11772/6448/Ye%c5%9fim%20Duymu%c5%9f.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yalcin, S.(2023). Digital transformation in higher education and its effects on working life: A comparative analysis on state universities in Konya (Master's Thesis, 779060). Necmettin Erbakan University, Institute of Social Sciences, Department of Management Information Systems, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yıldırım, T. (2029). Students' employability and information literacy skills: Hacettepe university sample (Doctoral dissertation, 560315). Hacettepe University Institute of Social Sciences. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ID 123-Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Konusundaki Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi

İlaydanur Korkmaz
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ilaydanurardic@anadolu.edu.tr
0000-0002-0519-1024

Meral Güven
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Giriş

Toplumsal cinsiyet eşitliği, bireyin cinsiyetine bakılmaksızın tüm toplumsal yapılarda eşit bir şekilde yer alma olanağına sahip olmasını ifade eder. Bu kavram, kadın veya erkek olmanın biyolojik özellikler dışındaki toplumsal anlamlarına dayalı ayrımcılığın yüzyıllardır iki cins arasında oluşturduğu eşitsizlikler sebebiyle ortaya çıkmıştır (Rose, 2018). Günümüzde dünyanın bir önceki yüzyıla göre daha eşitlikçi toplumlardan oluştuğu söylenebilir. Buna karşın, Türkiye toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında hala oldukça geridedir (World Economic Forum, 2023).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim aracılığıyla önemli ölçüde sağlanabileceği düşünülmektedir (Apple, 2022; Sayılan, 2014). Nitekim, bu konuda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri başarılı bulunmuştur (Acar-Erdol ve Gözütok, 2019; Esen, 2013; Yeşil ve Balcı-Karaboğa, 2021). Türk Eğitim Sisteminin amaçlarından biri, bireysel özellikleri fark etmeksizin eşit yurttaşlardan oluşan demokratik bir toplumun temelini oluşturmaktır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, m. 2). Buna karşın, Türkiye'de örgün eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ele alındığı bir öğretim programı bulunmamaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programının tasarlanabilmesi için öncelikle eğitim gereksinimlerinin ortaya konması gerekmektedir. Böylelikle programın gerçekçi amaçlar doğrultusunda geliştirilmesi ve etkili bir şekilde uygulanması sağlanır (Oliva, 2004). Alanyazında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algı, tutum ve görüşlerinin belirlendiği çalışmalar yoğunluktadır (Şahin ve Çoban, 2019). Ortaöğretim öğrencilerinin bu konudaki eğitim gereksinimleri ise sadece bir çalışmada ve bir okulda var olan durumu ortaya koyacak şekilde ele alınmıştır (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017). Ortaöğretim kademesindeki genel durumun daha iyi anlaşılabilmesi için bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiği açıktır. Bu sebeple, bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, ekonomik durum ve ebeveynlerinin eğitim ve çalışma durumu demografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, olguların var olduğu şekliyle açıklanarak mevcut durumun ortaya konmasını sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Araştırmanın örneklemi Konya il merkezinde yer alan devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler arasından program türlerine göre küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 805 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından alanyazın temel alınarak hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ve Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından düzenlenmiş hali olan "Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu"dur. Ölçek 'geleneksel' ve 'eşitlikçi' olmak üzere iki boyuttan ve 5'li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri; farklılıkların kaynağının belirlenmesinde Dunnett's T3 testi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının genel anlamda eşitlikçi yönde ($\bar{x}$=78.27±15.863) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu öğrencilerin algı düzeylerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, anne eğitim ve çalışma durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunduğunu ($p<.05$) göstermiştir. Ekonomik durum ve baba çalışma durumu değişkenleri açısından ise öğrencilerin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: ayrımcılık, eşitsizlik, lise, ortaöğretim, program geliştirme

Kaynaklar

Acar-Erdol, T. ve Gözütok, D. F. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: (Bir Anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 39-65. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6429

Acar-Erdol, T. ve Gözütok, D. F. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online,* 1497-1519. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.631950

Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 24*(2), 9-22.

Apple, M. W. (2022). *Öğretmenler ve metinler: Eğitimde toplumsal cinsiyet, sınıf ve iktidar ilişkileri*. (Çev. M. Sarı ve E. Yolcu). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Esen, E., Öztürk, B. ve Siyez, M. D. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi, 6*(12), 144-173. http://dx.doi.org/10.7816/nesne-06-12-08

Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 280-295.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete* (14574, 24 Haziran 1973).

Oliva, P. F. (2004). *Developing the curriculum.* (6. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Rose, S. O. (2018). *Toplumsal cinsiyet tarihçiliği nedir?* (Çev. F. B. Aydar). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Sayılan, F. (2014). Piyasa ve din kıskacında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji,* 31, 17-23.

Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2019) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, K. M. ve Çoban, A. (2019). Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(64), 588-599. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238

World Economic Forum. (2023). 2022 Global gender gap report. https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023/

Yeşil, A. ve Balcı Karaboğa, F. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 51-78. doi: http://dx.doi.org/10.14689/enad.28.3

ID 123-Identifying Educational Needs about Gender Equality

İlaydanur Korkmaz
Ministry of National Education, Türkiye
ilaydanurardic@anadolu.edu.tr
0000-0002-0519-1024

Meral Güven
Anadolu University, Türkiye
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Introduction

Gender equality expresses individuals' opportunity to take part in all social structures regardless of their sex. This concept has emerged because of the gender based inequalities between two sexes for centuries (Rose, 2018). Today, the world consists of more equalitarian societies. However, Türkiye is still far behind in ensuring gender equality (World Economic Forum, 2023).

It is thought that gender equality can be ensured significantly through education (Apple, 2022; Sayılan, 2014). Indeed, it has been found that educational activities for gender equality are efficient (Acar-Erdol & Gözütok, 2019; Esen, 2013; Yeşil & Balcı-Karaboğa, 2021). One of the aims of Turkish Educational System is to provide a basis for a democratic society composed of equal citizens regardless of their individual characteristics (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, m. 2). Contrarily, there is no curriculum which covers gender equality in formal education.

In order to design a curriculum, educational needs must first be identified. By this means, curriculum can be developed in line with realistic aims and implemented effectively (Oliva, 2004). Studies on gender equality are mostly conducted with university students (Şahin & Çoban, 2019). There is only one case study which covers educational needs of high school students (Acar-Erdol & Gözütok, 2017). It is clear that more studies are needed to gain a deeper understanding on this issue. Therefore, the aim of this study is to identify educational needs of high school students about gender equality. For this purpose, following research questions were investigated:

1. What are the high school students' perceptions of gender equality?
2. Do students' perceptions of gender equality differ according to demographic variables which are sex, educational level, school type, economic condition and parents' educational and employment status?

Methodology

Quantitative research method and descriptive survey design was used in this study. Descriptive survey design aims to reveal the existing state of phenomena (Sönmez & Alacapınar, 2019). The sample of the study consists of 805 volunteer students selected by cluster sampling method according to program types of state schools in Konya. "Demographic Information Form" which was prepared by researchers based on the literature and "Gender Perception Scale Adolescent Form" which was developed by Altınova & Duyan (2013) and adapted by Esen, Öztürk & Siyez (2018) was used to gather data. The scale consists of two dimensions which are

‘traditional’ and ‘equalitarian’ with 20 5-point likert type items. Data analysis carried out using descriptive statistics. Since the data was not normally distributed, the differences between groups were determined by Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests and source of the differences was determined by Dunnett’s T3 test.

Results

The results have shown that high school students generally have equalitarian gender perceptions ($\bar{x}$=78.27±15.863). Furthermore, it has been found that students’ perceptions significantly differ ($p<.05$) according to their sex, educational level, school type, mother’s educational and employment status and father’s educational status. However, students’ perceptions do not differ ($p>.05$) according to their economic condition and father’s employment status.

Keywords: curriculum development, discrimination, high school, inequality

References

Acar-Erdol, T. & Gözütok, D. F. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: (Bir Anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 39-65. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6429

Acar-Erdol, T. & Gözütok, D. F. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online,* 1497-1519. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.631950

Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 24*(2), 9-22.

Apple, M. W. (2022). *Öğretmenler ve metinler: Eğitimde toplumsal cinsiyet, sınıf ve iktidar ilişkileri*. (Trans. M. Sarı ve E. Yolcu). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Esen, E., Öztürk, B. & Siyez, M. D. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi, 6*(12), 144-173. http://dx.doi.org/10.7816/nesne-06-12-08

Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 280-295.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete* (14574, 24 Haziran 1973).

Oliva, P. F. (2004). *Developing the curriculum.* (6th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Rose, S. O. (2018). *Toplumsal cinsiyet tarihçiliği nedir?* (Trans. F. B. Aydar). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Sayılan, F. (2014). Piyasa ve din kıskacında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 31, 17-23.

Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2019) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, K. M. & Çoban, A. (2019). Türkiye’de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(64), 588-599. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238

World Economic Forum. (2023). 2022 Global gender gap report. https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023/

Yeşil, A. & Balcı Karaboğa, F. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı. *Journal of Qualitative Research in Education,* 28, 51-78. doi: http://dx.doi.org/10.14689/enad.28.3

ID 125-Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Tespiti

Yeliz Çelen
Amasya Üniversitesi, Türkiye
yelizcelen@hotmail.com
0000-0002-7991-4790

Hale Yetim
Amasya Üniversitesi, Türkiye
hale.yetim@amasya.edu.tr
0000-0002-6919-3416

Giriş

Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (MEB, 2006). Bu programların tasarlanması kadar uygulayıcıları tarafından tam ve eksiksiz olarak uygulanması da önem taşımaktadır. Bu alanda eğitim verecek ya da tanılama yapacak öğretmenlerin uzmanlık alanına hakim olması, tüm sınıf düzeylerinde özel eğitime gereksinim duyan ve yetersizlik gösteren bireylere yönelik farklı rol ve hizmetler sunabilmesi ve eğitim programları konusunda diğer öğretmenlerden farklı donanımlara sahip olması gerekmektedir (Brownell, Hirsch, Seo, 2004). Bu özelliklere sahip olması beklenen öğretmende aranılan özelliklerden biri de şüphesiz bir öz yeterlik seviyesinin yüksek olmasıdır. Bu açıdan bu araştırmada aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmış olup bu amaç altında

- Aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nedir?
- Aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, sınıf, bölüm değişkenlerine göre değişmekte midir?

sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmada karma araştırma modeli ve açıklayıcı desen kullanılacaktır. Bu kapsamda önce araştırmanın nicel verileri toplanacak ve nicel verileri açıklamak ve ayrıntılı olarak incelemek için nitel veriler toplanıp analiz edilecektir. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve özel eğitim ve kaynaştıra dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Özel Eğitim Öz yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılacaktır. Nicel araştırma sonuçlarının toplanmasına müteakip verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine kolmogorov-smirnov testi ve levene testi ile bakılacak olup normal dağılım göstermesi durumunda verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz(bağımsız) örneklemler T-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi, normal dağılım göstermememe durumunda ise parametrik olmayan testler kullanılacaktır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik, özel eğitim, aday öğretmen

Kaynaklar

Brownell, M. T., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider?. *The Journal of Special Education, 38*(1), 56-61.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). http://tkb.meb.gov.tr

ID 125- Determining The Self-Efficiency Perceptions of Teacher Candidates for Special Education

Yeliz Çelen
Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE
yelizcelen@hotmail.com
0000-0002-7991-4790

Hale Yetim
Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE
hale.yetim@amasya.edu.tr
0000-0002-6919-3416

Introduction

"Special education" is the education provided by specially trained personnel, developed education programs and methods to meet the educational needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of their individual characteristics and educational qualifications, and therefore in need of special education, and in an environment suitable for their disability and characteristics. MEB, 2006). Special education programs are designed to ensure that individuals in need of special education benefit from their capacities at the maximum level in line with their own needs and abilities, to make individuals self-sufficient and compatible with society, and to ensure that they become productive individuals. Teachers who will provide education or diagnose in this field must have knowledge of their field of expertise, be able to provide different roles and services for individuals who need special education and have disabilities at all grade levels, and have different equipment than other teachers regarding educational programs ((Brownell, Hirsch, Seo, 2004). One of the characteristics sought in a teacher who is expected to have these characteristics is undoubtedly a high level of self-efficacy.In this respect, in this study, it was aimed to examine the self-efficacy perceptions of novice teachers towards special education in terms of various variables.

- What are the self-efficacy perception levels of candidate teachers towards special education?
- Do the self-efficacy perception levels of the novice teachers towards special education change according to the variables of gender, class, and department?

Answers to your questions have been sought. Mixed research model and explanatory design will be used in the research. In this context, first the quantitative data of the research will be collected and the qualitative data will be collected and analyzed to explain and examine the quantitative data in detail. The study group was conducted at Amasya University Education in the 2023-2024 academic year. It consists of students studying at the Faculty and taking special education and inclusion courses. Personal information form, Special Education Self-Efficacy Scale and personal information form will be used as data collection tools in the research. Following the collection of the quantitative research results, the Kolmogorov-Smirnov test and Levene test will be used to check whether the data are normally distributed. If the data is normally distributed, T-test for unrelated (independent) samples from parametric tests and single-factor analysis of variance for unrelated samples will be used in the analysis of the data. If the distribution is not normally distributed, non-parametric tests will be used. It is thought that as a result of the research, it will be found that candidate teachers' self-efficacy regarding special education is at a high level.

Keywords: Self-efficacy, special education, prospective teacher

References

Brownell, M. T., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider?. *The Journal of Special Education*, *38*(1), 56-61.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). http://tkb.meb.gov.tr

ID 127- KÖNDEM Modeli için Eğitim Programının Bağlamı ve Bağlam Kriterleri

Kıymet Selvi
Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Ltd. Şit., Türkiye
kselvi59@gmail.com
0000-0002-9358-9867

Nevriye Yazçayır
Gazi Üniversitesi, Türkiye
yazcayir@gmail.com
0000-0001-7678-2342

Giriş

Eğitim programı son derece kapsamlı ve karmaşık bir kavramdır. Hemen hemen hiç kimse tarafından kapsamlı ve tam bir tanım yapılamamıştır. Eğer kavramın kapsamı çok geniş ise kavramla ilgili yapılan tanımlar yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle eğitim programı gibi kapsamlı kavramları sözlük yaklaşımı ile tanımlamak yerine o kavramın neleri kapsandığını ve nelerle ilişkili olduğunu açıklamaya yönelik çalışmalar yapılması daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

Eğitim programının beş değil de, dört bileşenden oluştuğunu belirten çalışmalar aslında eğitim programının tam olarak anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu da eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanmasında sorunlara neden olmaktadır. Eğitim programı: bağlam, hedef/amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Eğitim programının bağlamı programın ilk ve temel yapısını oluşturmaktadır. Bağlam boyutu eğitim programının kuramsal/teorik temelleri ile bu temelleri oluşturan ve bu temellerin yansıması olan her türlü yapı ve oluşumları kapsamaktadır. Eğitim programının teorik temelleri hazırlanmadan yeni bir program tasarımı yapılamaz. Eğer mevcut programların bağlam boyutu yoksa o zaman o program değerlendirilip geliştirilemez. Mevcut programlar incelendiği zaman hemen hemen hepsinde eğitim programı teorik temellerinin açıklandığı bağlam boyutunun olmadığı görülmektedir. Programın geriye kalan dört boyutunun tasarlanması için bağlam boyutunda yapılmış olan açıklamalara ihtiyaç vardır. Eğer programın ilk boyutu olan bağlam boyutu tanımlanmamış ise geriye kalan dört boyutun aralarındaki ilişki tam olarak sağlanamaz. Bağlamda yer alan açıklamalarda programın bir sistem içinde çalışmasına yardımcı olacak kuramsal temellerle ilgili ilkeler, ilişkiler, yapılar ve oluşumlar yer almaktadır. Bağlam boyutu, programın diğer boyutları arasındaki tutarlığı ve bütünlüğü oluşturmak için gerekli açıklamaları kapsamaktadır.

Bağlam boyutunun yok sayılması ya da ihmal edilmesi sonucunda mevcut eğitim programları doğru biçimde uygulanamamaktadır. Hem mevcut programlardaki eksikliğe dikkat çekmek hem de gelecekte yapılacak eğitim programı çalışmalarında bağlam boyutunun göz ardı edilmemesi için bu boyutunun ayrıntılı biçimde tartışılması gerekmektedir. Bu çalışmada, eğitim programının ilk boyutu olan bağlam boyutunun kapsamı ve bağlam boyutunun programın diğer boyutlarla ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada; daha önce yazarlar tarafından geliştirilmiş olan program tasarım, geliştirme ve değerlendirme ölçütleri ve eğitim program modeli (KÖNDEM Modeli) ile ilgili üç çalışma (Yazçayır, Selvi ve Demirel, 2013; Yazçayır, 2016; Yazçayır ve Selvi, 2020) dört program geliştirme uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra bu model ve ölçütleri bir eğitim programı değerlendirme pilot uygulaması ile test edilmiştir. Yapılan pilot değerlendirmede elde edilen sonuçlara dayalı olarak KÖNDEM Modelinin bağlam ölçütleri saptanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

KÖNDEM program tasarım, program değerlendirme ve program geliştirme süreçlerinde işe koşulan bir modeldir (Yazçayır ve Selvi, 2020). Bu çalışmada KÖNDEM Bağlam Ölçütleri "Felsefe, İdeoloji ve Genel Amaçlar, Kuramsal Temeller ve İhtiyaç Analizi, Program Yapısı ile Kurumsal Alt Yapı" ana başlıklarında tanımlanarak açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim programı, eğitim programının bağlam boyutu, KÖNDEM, ölçütler, program değerlendirme.

Kaynaklar

Yazçayır, N., Selvi, K.ve Demirel, Ö. (2013). Assessment of general secondary education curricula in Turkey. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3(5), 13-24.

Yazçayır, N. (2016). DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,* 6 (12), 169-186.

Yazçayır, N. ve Selvi, K. (2020). Curriculum evaluation model-KÖNDEM, *İlköğretim Online - Elementary Education Online,* 19 (1). 343-356.

ID 127- Curriculum Context and Context Criteria for the KÖNDEM Model

Kıymet Selvi
Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Ltd. Şit., Türkiye
kselvi59@gmail.com
0000-0002-9358-9867

Nevriye Yazçayır
Gazi Üniversitesi, Türkiye
yazcayir@gmail.com
0000-0001-7678-2342

Introduction

Curriculum is an extremely comprehensive and complex concept. A comprehensive and complete definition has not been made by almost anyone. If the scope of the concept is too wide, the definitions made about the concept are insufficient. For this reason, instead of defining comprehensive concepts such as curriculum with a dictionary approach, it would be a more appropriate approach to carry out studies to explain what that concept is covered and what it is related to.

Studies stating that the curriculum consists of four components rather than five actually make it difficult to fully understand the curriculum. This causes problems in the development and implementation of the curriculum. The curriculum consists of the dimensions of context, goal/purpose, content, learning-teaching processes, and measurement and evaluation. The context of the curriculum constitutes the first and basic structure of the curriculum. The context dimension includes the theoretical/theoretical foundations of the curriculum and all kinds of structures and formations that form these foundations and are the reflection of these foundations. A new curriculum cannot be designed without preparing the theoretical foundations of curriculum. If existing curriculums do not have a context dimension, then that curriculum cannot be evaluated and developed. When the existing curricula are examined, it is seen that almost all of them do not have the context dimension in which the theoretical foundations of the curriculum are explained. Contextual explanations are needed to design the remaining four dimensions of the curriculum. If the first dimension of the curriculum, the context dimension, is not defined, the relationship between the remaining four dimensions cannot be fully established. Contextual explanations include principles, relationships, structures, and formations that will help the curriculum work within a system. The context dimension covers the explanations necessary to establish coherence and integrity among the other dimensions of the curriculum.

As a result of ignoring or neglecting the context dimension, existing education curricula cannot be implemented correctly. This dimension should be discussed in detail in order to draw attention to the deficiencies in current curricula and not to ignore the context dimension in future curriculum studies. In this study, it is aimed to explain the scope of the context dimension, which is the first dimension of the curriculum, and the relationship between the context dimension and other dimensions of the curriculum.

Methodology

In this study; three studies (Yazçayır, Selvi, & Demirel, 2013; Yazçayır, 2016; Yazçayır & Selvi, 2020) on the curriculum design, development and evaluation criteria and the educational curriculum model (KÖNDEM Model), previously developed by the authors, were reviewed by four curriculum development experts. Later, this model and its criteria were tested with a curriculum evaluation pilot application. Based on the results obtained in the pilot evaluation, the context criteria of the KÖNDEM Model were determined.

Results / Expected Outcomes

KÖNDEM is a model used in curriculum design, curriculum evaluation and curriculum development processes (Yazçayır & Selvi, 2020). In this study, KÖNDEM Context Criteria are defined and explained under the main headings of "Philosophy, Ideology and General Purposes, Theoretical Foundations and Needs Analysis, Curriculum Structure and Institutional Infrastructure."

Keywords: curriculum, context of the curriculum, curriculum evaluation, criteria, KÖNDEM.

References

Yazçayır, N., Selvi, K.ve Demirel, Ö. (2013). Assessment of general secondary education curricula in Turkey. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3(5), 13-24.

Yazçayır, N. (2016). DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (12), 169-186.

Yazçayır, N. ve Selvi, K. (2020). Curriculum evaluation model-KÖNDEM, *İlköğretim Online - Elementary Education Online,* 19 (1). 343-356.

ID 128- İngilizce Ders Kitabının 21. Yüzyıl İşbirliği ve İletişim Becerisi Açısından İncelenmesi

İbrahim Doş
Gazi Üniversitesi, Türkiye
ingilizceibrahim@gmail.com
0000-0002-4380-2527

Nevriye Yazçayır
Gazi Üniversitesi, Türkiye
yazcayir@gmail.com
0000-0001-7678-2342

Giriş

21. Yüzyıl eğitim sürecinde, gelişen teknoloji ile birlikte farklılaşan her türlü yaşantının gerektirdiği nitelikleri bireylere kazandırmak gerekmektedir. Bu nitelikler 21.yy becerileri adı altında birçok kurum/kuruluş tarafından farklı başlık ve sınıflamalarla kategorize edilmiştir. Bu sınıflamaların her birinde yer alan becerilerden biri işbirliği ve iletişim becerisidir. Eğitim programlarının bu beceriyi de kazandıracak şekilde tasarlanması ve uygulanması önemlidir. Eğitim programı içeriğinin en önemli parçalarından birisi olan kitaplar öğretmenlerin pusulası değerindedir. Ders kitabı, programdaki tüm kazanımları karşılayacak bir içeriğe sahip olması beklenen bir kaynaktır (MEB Taslak Ders Kitabı, 2019). İngilizce dersi programda bulunan bir ders olmanın dışında, dünyanın resmi iletişim dili durumundadır. Türkiye'de 2018 yılında güncellenen programlarda da dil öğretiminin sadece kuralların öğretimi olarak değil, iletişim aracı olduğuna vurgu yapılmıştır (Aydın, Aran 2020). İngilizce ders içeriğinin de işbirliği ve iletişim becerisini bireylere kazandıracak şekilde olması gerekmektedir. Bu çalışmada 7.sınıf İngilizce ders kitabının 21.yy işbirliği ve iletişim becerisi açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi, doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ''Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7.Sınıf İngilizce Ders Kitabı 10 üniteyi kapsamaktadır. Üniteler sırasıyla şu şekildedir. 1. Appearance and Personality (Dış Görünüş ve Kişilik), 2. Sport (Spor) 3. Biographies (Öz geçmişler), 4. Wild Animals (Vahşi Hayvanlar), 5. Television (Televizyon), 6. Celebration (Kutlama), 7. Dreams (Rüyalar), 8. Public Buildings (Kamu Binaları), 9. Environment (Çevre) ve 10. Planets (Gezegenler). 7.sınıf İngilizce ders kitabında bulunan etkinliklerin tamamı Trilling ve Fadel (2009) tarafından kaleme alınan, Partnership for 21st Century Learning For Life In Our Times kitabında bulunan öğrenme ve yenilenme becerileri grubunda bulunan işbirliği ve iletişim becerisi alt becerileri temel alınarak incelenmiştir. Bu alt beceriler temel alınarak öncelikle taslak doküman inceleme formu düzenlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Ders kitabı üniteleri, bu doküman inceleme formunda yer alan alt beceriler doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışmanın güvenirliği açısından bu analizler iki araştırmacı tarafından da yürütülmüştür.

Sonuçlar

Araştırmacılar tarafından oluşturulan doküman analiz formu kullanılarak 7.sınıf İngilizce ders kitabında bulunan 230 etkinlik/ öğrenme alanı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 28

etkinliğin/öğrenme alanının iletişim ve işbirliği becerisi özelliği taşıdığı sonucuna varılmıştır. Ünitelerde söz konusu becerinin temsil edilme durumunun en az 1, en fazla 4 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda dil öğrenmenin temel amacının ‘’iletişim’’ olduğu düşünüldüğünde sadece 28 etkinlikte işbirliği ve iletişim becerisinin bulunması yeterli görülmemiştir. Genel değerlendirmelerin yanı sıra iletişim ve işbirliği becerisiyle ilişki kurulan tüm etkinlik/öğrenme alanları alt beceriler (açık iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak etkili iletişim, muhatabın etkili bir şekilde dinlenmesi, iletişimi amaç için kullanabilmek, işbirliği yapabilmek, farklı ekiplerle çalışma becerisi, sorumluluktan pay alabilmek ve bireysel katkılara değer vermek) açılarından ele alınmış ve 28 etkinliğin tamamının alt becerileri yansıttığı tespit edilmiştir. Alt beceri yansıtma durumu korunarak işbirliği ve iletişim vurgusunun etkinliklerde/öğrenme alanlarında temsil sayısının arttırılması, bunun yanı sıra grupla çalışma, takımlar halinde çalışma, uyum, birliktelik, sunum, farklı ekipler, muhatabın aktif dinlenmesi, başkalarıyla yapılan işbirliği, ortak çalışma, sorumluluğun pay edilmesi, ekip ve ekip üyeleri kavramlarına vurgunun daha çok yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, etkinlik, iletişim, işbirliği, öğrenme ve yenilenme becerileri.

Kaynaklar

Aydın, A.Z., Aran, Ö.C. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 733-751, Ekim 2020 Journal of Language Education and Research, 6(2), 733-751, October 2020 https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere Doi: 10.31464/jlere.782361

MEB Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları. (2019). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_krit er. pdf adresinden erişilmiştir

Partnership. (2011). Partnership. Framework for 21st Century Learning. https://www.battelleforkids.org/networks/p21

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Francisco: Jossey-Bass.

ID 128- Investigation of English Textbook in Terms of 21st Century Collaboration and Communication Skills

İbrahim Doş
Gazi University, Türkiye
ingilizceibrahim@gmail.com
0000-0002-4380-2527

Nevriye Yazçayır
Gazi University, Türkiye
yazcayir@gmail.com
0000-0001-7678-2342

Introduction

In the 21st century education process, it is necessary to provide individuals with the qualifications required by all kinds of life that differentiate with the developing technology. These qualities have been categorized under the name of 21st century skills by many institutions/organizations with different titles and classifications. One of the skills included in each of these classifications is cooperation and communication skills. It is important that education programs are designed and implemented in a way to provide this skill. Text books, which are one of the most important parts of the curriculum content, are the compass of teachers. The textbook is a resource that is expected to have a content that will cover all the learning outcomes in the program (MEB Taslak Ders Kitabı, 2019). English is not only a course in the program but also the official language of communication in the world. In the programs updated in 2018 in Turkey, it is emphasized that language teaching is not only the teaching of rules but also a means of communication (Aydın, Aran 2020). English course content should also be in a way to help individuals acquire cooperation and communication skills. This study aims to analyze the 7th grade English textbook in terms of 21st century cooperation and communication skills.

Methodology

This study was conducted through document analysis, which is a qualitative research method. The "Middle School and Imam Hatip Middle School 7th Grade English Textbook", which was accepted as a textbook with the decision of the Ministry of National Education, Board of Education and Instruction dated 28.05.2018 and numbered 78, covers 10 units. The units are as follows in order. 1. Appearance and Personality, 2. Sport, 3. Biographies, 4. Wild Animals, 5. Television , 6. Celebration , 7. Dreams , 8. Public Buildings, 9. Environment and 10. Planets. All of the activities in the 7th grade English textbook were analyzed based on the indicators of cooperation and communication skills in the learning and renewal skills group in the Partnership for 21st Century Learning For Life In Our Times written by Trilling and Fadel (2009). Based on these indicators, a draft document review form was first prepared and the form was finalized in line with expert opinions. The textbook units are analyzed in line with the items/indicators in this document analysis form. In terms of the reliability of the study, these analyzes are being carried out by two researchers.

Results

By using the document analysis form created by the researchers, 230 activities/learning fields in the 7th grade English textbook were analysed. According to the results of the analysis, it was

concluded that 28 activities/learning fields have the characteristics of communication and collaboration skills. It was found that the representation of the above-mendtioned skill in the units is at least 1 and at most 4. In this context, considering that the main purpose of language learning is "communication", the presence of collaboration and communication skills in only 28 activities was not considered sufficient. In addition to the general analyses, all activities/learning fields related to communication and collaboration skills were analysed in terms of sub-skills (clear communication, effective communication by using verbal and non-verbal communication skills, listening effectively to the interlocutor, using communication for the purpose, collaboration, the ability to work in diverse teams, sharing responsibility, and valuing individual contributions) and it was determined that all 28 activities reflected all the sub-skills. By preserving the sub-skill reflection status, it was concluded that the number of representation of emphasis on collaboration and communication should be increased in activities/learning fields; moreover, more emphasis should be placed on terms such as working with groups, working in teams, harmony, unity, presentation, different teams, active listening to the interlocutor, cooperation with others, joint work, sharing responsibility, team and team members.

Keywords: Textbook, activity, communication, collaboration, learning and renewal skills.

References

Aydın, A.Z., Aran, Ö.C. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 733-751, Ekim 2020 Journal of Language Education and Research, 6(2), 733-751, October 2020 https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere Doi: 10.31464/jlere.782361

MEB Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları. (2019). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_krit er. pdf adresinden erişilmiştir

Partnership. (2011). Partnership. Framework for 21st Century Learning. https://www.battelleforkids.org/networks/p21

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Francisco: Jossey-Bass.

ID 130-“Her Çocuk Özeldir” Filminin Eğitim Programının Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi

Sadık Yüksel Sıvacı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
sysivaci@mehmetakif.edu.tr
0000-0002-9002-3155

Enes Demirel
Ankara Üniversitesi, Türkiye
enesdmrl08@gmail.com
0000-0002-4010-5531

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan etkileyici gelişmeler ile birlikte bireylerin sınıf içerisinde öğrenme süreçlerinin organize edilmesinde teknoloji tabanlı görsel ve işitsel araçlar önemli bir rol üstlenmektedir. Birden fazla duyuya hitap ederek öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesinde etkili olan teknolojik araçlar günümüzde eğitim süreçlerinin ayrılmaz birer parçası haline gelmiştir. Resim, müzik, edebiyat ve dans gibi birçok farklı sanat alanını birleştirme özelliğine sahip olan sinema da teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim süreçlerinde sıklıkla yararlanılan işlevsel bir araç olmuştur. Sinema, öğretilmesi amaçlanan içeriği hızlı bir şekilde görsel ve işitsel olarak öğrencilere aktarması bakımından eğitim için son derece faydalı bir araçtır. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenmenin kolaylaştırılmasına yardımcı olduğu düşünülen sinema, öğrencilerde hedeflenen davranış ve tutum değişikliği için de kullanılan etkili bir materyaldir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde birçok konunun öğretiminde sinemadan yararlanılmaktadır (Aiex, 1988). Son yıllarda eğitimde sinema kullanımı giderek artmış, bu durum ise araştırmacıların dikkatini çekmiş ve eğitimde sinema kullanımı üzerine çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ‘Her Çocuk Özeldir’ filmini eğitim programının temel ögeleri (hedef- içerik- eğitim durumu- sınama durumu) açısından değerlendirmesidir.

Yöntem

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ‘Her Çocuk Özeldir’ filmini eğitim programının temel ögeleri açısından değerlendirdiği bu çalışma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırmalar araştırmacının kendi gerçekliğini dayattığı değil katılımcıların bakış açılarından aktardıkları kadarıyla salt gerçekliği yansıtan araştırmalardır (Victor, Westerhof & Bond, 2007).

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile ulaşılmış 50 öğretmen adayından oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, gerçekleştirilen araştırmaya pratiklik kazandırma amacıyla yakın ve erişilmesi kolay olan bir grubun seçilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimsek, 2021).

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci madde havuzunun oluşturulması ile başlamıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında ilgili literatür göz önünde bulundurulmuş ve oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veriler, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı olarak kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Veriler analiz edilerek sonuçlandırılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde sinema, her çocuk özeldir, eğitim programının temel ögeleri

Kaynaklar

Aiex, N. K. (1988). *Using film, video, and TV in the classroom.* [Bloomington, IN], ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Victor, C., Westerhof, G. J., & Bond, J. (2007). Researching ageing. In J. Bond, S. Peace, F. Dittmann-Kohli & G. Westerhof (Eds.), Ageing in society: European perspectives on gerontology (pp. 85-112). London: Sage Publications.

Yıldırım A., ve Şimsek H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Kitap.

ID 131-Özel Güvenlik ve Koruma Ön Lisans Program Bilgi Paketlerinin İncelenmesi

Ali Semerci
alisemerci@hotmail.com
0000-0002-8495-0147

Uğur Demirci
Emniyet Genel Müdürlüğü, Türkiye
ugurdemirci@yahoo.com

Cem Babadoğan
Ankara University, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Giriş

Avrupa Yükseköğretim Alanında en gerçekleşmesi arzulanmayan şey, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesidir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden yada yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır.

Türkiye'deki Yükseköğretim Programları da doğal olarak bu sürece ve ilkelerine bağlıdırlar. Bu bağlamda Özel Güvenlik ve Koruma programları da sözü edilen ortak ölçütler bağlamında tüm dünyaya açık ve izlenebilir durumdadır. Dolayısı ile çalışmaya temel oluşturan programlarında incelenmesi ve durumun ortaya konması son derce önem arz etmektedir. Türkiye'de özel güvenlik alanındaki eğitimlerin yeniden yapılandırılması bağlamında İçişleri Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasında imzalanan protokol kapsamında gerçekleştirilen ÖZGE Projesi sürecinde araştırma gerçekleştirilmiştir.

Yükseköğretim programları içerisinde 50 üniversitede Özel Güvenlik ve Koruma ön lisans programı bulunmaktadır. Bu programların büyük bir kısmı öğrenci alımı yapılan aktif öğretim programlardan oluşmakla birlikte belli sayıda programa ise pasif olup öğrenci alımı yapmamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı "Üniversitelerin Özel Güvenlik ve Koruma Ön Lisans Programlarının Program ve Ders Bilgi Paketlerinin Durumu ne düzeydedir?" sorusuna cevap bulmaktır. Çalışma sürecinde bu programlara ilişkin Program Bilgi Paketleri incelenmiştir. Üniversitelerin Bologna Bilgi Süreci (BBS) elektronik sayfaları üzerinden yürütülen bu çalışmanın ilk aşamasında Doküman İnceleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'deki konu ile ilgili Yüksek Öğretim Programları oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında; programlarda yer alan temel derslerden seçilmiş Bilgi Paketleri analiz edilecek ve çalışma evreni içinden seçilmiş Bologna sürecinden sorumlu akademik birim yöneticileri ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilecektir

Araştırma birinci aşamasında Babadoğan (Kızıl ve Babadoğan, 2021) tarafından geliştirilen Program Bilgi Değerlendirme Kontrol Listesi doküman inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci kesiminde ise yine Babadoğan (Güner ve Babadoğan, 2020) tarafından geliştirilen Ders Bilgi Değerlendirme Kontrol Listesi ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Odak Görüşme soruları kullanılacaktır.

Kontrol Listesi ile toplanan nicel verinin analizinde betimsel istatistikler ile korelasyon ve regresyon analizleri; odak grup görüşmeleri ile toplanacak nitel veriler ise tematik analiz ile çözümlenecektir.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci aşamasında toplanan veriler bağlamında program bilgi paketlerinin yaklaşık yarısına yakınında bilgi bulunmadığı, üçte birinden fazlasında ise bilgilerin tam olduğu ortaya çıkmıştır. Boyutlar açısında bakıldığında yarıdan fazla oranda kazanılan derece ve kurallar konusunda bilgi bulunmadığı, doluluk oranı en yüksek kesimin ise program hakkında Türkçe kesiminin dolu olduğu ve akademik personelden en az bir öğreticinin isminin bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bologna süreci, program yeterlikleri, TYYÇ

Kaynaklar

Akar, T., Babadoğan, C. (2015) Yükseköğretim Kurumlarında Bologna Süreci Kapsamında Yapılan Çalışmalar (Ankara Üniversitesi Örneği) [Work Performed Bologna Process in Higher Education Institutions (Ankara University Sample)] 1. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi [First Congress of Research on the Bologna Proces] Hacettepe Üniversitesi 17-18 Ekim Ankara Türkiye

Babadoğan, B., Babadoğan, M. C., (2017) Developing Bologna Process Course Information Software [Bologna Süreci Ders Bilgi Yazılımının Geliştirilmesi] 6th International Conference on Education. [6. Eğitim Kongresi] 28 Haziran-1 Temmuz, Zagrep, Hırvatistan

Babadoğan, M. C. (2019). Bologna İzleme Grupları (BFUG) Raporlarının Gündemleri Doğrultusunda Ankara Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Programları Bologna Bilgi Paketlerinin Geliştirilmesi. III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi. [III. International Teacher Education and Accreditation Congress]. ITEAC 2019. 30 Kasım-1 Aralık

Babadoğan, M. C. (2019). Bologna süreci ve Türkiye. İçinde Aslan, B., & Bıkmaz, F. (Editörler). Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Babadoğan, M. C., Babadoğan, B., Kutlu, Ö. (2017) Bologna Süreci için Ders Kazanım, Yeterlik, Ölçme Değerlendirme Yazılım Modülünün Geliştirilmesi Curriculum Studies in Basic Education [Temel Eğitimde Program Çalışmaları] 5st International Congress on Curriculum and Instruction [5. Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi] ICCI-EPÖK 2017. 22-24 Ekim Muğla, Türkiye

Demirci, U. (2023). Türkiye özel güvenlik sektörüne yönelik tehdit yüksek iş gücü devir oranı: özel güvenlik görevlileri ve yöneticileri gözüyle nedenleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. (27)1.

Demirci, U. ve Çengel, R. (2021). Türkiye'de özel güvenlik uygulamalarının temel prensipleri. (İçinde: Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar 2) (Ed: B.Selçuk; S.Ünal; Y.L.Mert). Ss.197-217. İzmir: Duvar Yayınları, ISBN: 978-625-7502-77-1

Güner, H. E., Babadoğan, M. C. (2020). Evaluation of the Bologna Process Information Packages of Ankara University Computer Programming Distance Education Program with CIPP Model. EDUCCON 2020. 12 Aralık, Kahramanmaraş, Türkiye

Kızıl, F., Babadoğan, M. C. (2021). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programları İç Kalite Güvencesi Standartları Analizi. Prof. Dr. Adil Türkoğlu'na Armağan Eğitimde Bitmeyen Yolculuk (Editörler). İçinde Doğanay, A., Sadık, F. ISBN: 9786051705224. Anı Yayıncılık ss.390-417

Semerci, A., & Aydin, M. K. (2018). Examining High School Teachers' Attitudes towards ICT Use in Education. International journal of progressive education, 14(2), 93-105.

ID 131- Examination of Private Security and Protection Associate Degree Program Information Packages

Ali Semerci
alisemerci@hotmail.com
0000-0002-8495-0147

Uğur Demirci
Emniyet Genel Müdürlüğü, Türkiye
ugurdemirci@yahoo.com

Cem Babadoğan
Ankara University, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Introduction

What is most undesirable in the European Higher Education Area is to make the education systems of the member states uniform higher education system. The main goal in the European Higher Education Area is to strike a balance between diversity and unity. The aim is to make higher education systems comparable and harmonized with each other while preserving their unique differences. In this way, it is planning to facilitate the transition from one country or higher education system to another and thus increase the mobility and employment of students and lecturers.

Higher education programs in Türkiye are naturally committed to this process and its principles. In this context, Private Security and Protection programs are open and traceable to the whole world in the context of the common criteria mentioned. Therefore, it is of utmost importance that the programs that form the basis of the study are examined and the situation is revealed. In the context of the restructuring of trainings in the field of private security in Turkey, research was carried out during the ÖZGE Project process, which was carried out within the scope of the protocol signed between the Ministry of Interior and the Council of Higher Education.

Within the higher education programs, there are Private Security and Protection associate degree programs in 50 universities. Although most of these programs consist of active education programs where students are recruited, a certain number of programs are passive and do not recruit students.

Method

The aim of the study is to find an answer to the question "What is the level of Program and Course Information Packages of Private Security and Protection Associate Degree Programs of Universities?" In the study process, Program Information Packages related to these programs were examined. In the first stage of this study, which was carried out through the Bologna Information Process (BBS) electronic pages of the universities, the Document Review model was used. The study universe of the research consists of Higher Education Programs related to the subject in Türkiye.

In the second stage of the research; Information Packages selected from the basic courses in the programs will be analyzed and a focus group interview will be held with the academic unit managers responsible for the Bologna process selected from within the study universe.

In the first stage of the research, the Program Information Evaluation Checklist document review form developed by Babadoğan (Kızıl and Babadoğan, 2021) was used. In the second part of the research, the Course Information Evaluation Checklist developed by Babadoğan (Güner and Babadoğan, 2020) and the Focus Interview questions developed by the researchers will be used.

Correlation and regression analyses with descriptive statistics in the analysis of quantitative data collected by the Checklist; the qualitative data to be collected through focus group interviews will be analyzed by thematic analysis.

Results

In the context of the data collected in the first phase of the research, it was revealed that about half of the program information packages were not available, and more than a third of the information was complete. In terms of dimensions, it was determined that there was no information about the degrees and rules earned at more than half of the rate, and the section with the highest occupancy rate was full of Turkish about the program and the name of at least one instructor from the academic staff was found.

Keywords: Bologna process, program competencies, TYYÇ

References

Akar, T., Babadoğan, C. (2015) Yükseköğretim Kurumlarında Bologna Süreci Kapsamında Yapılan Çalışmalar (Ankara Üniversitesi Örneği) [Work Performed Bologna Process in Higher Education Institutions (Ankara University Sample)] 1. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi [First Congress of Research on the Bologna Process] Hacettepe Üniversitesi 17-18 Ekim Ankara Türkiye

Babadoğan, B., Babadoğan, M. C., (2017) Developing Bologna Process Course Information Software [Bologna Süreci Ders Bilgi Yazılımının Geliştirilmesi] 6th International Conference on Education. [6. Eğitim Kongresi] 28 Haziran-1 Temmuz, Zagreb, Hırvatistan

Babadoğan, M. C. (2019). Bologna İzleme Grupları (BFUG) Raporlarının Gündemleri Doğrultusunda Ankara Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Programları Bologna Bilgi Paketlerinin Geliştirilmesi. III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi. [III. International Teacher Education and Accreditation Congress]. ITEAC 2019. 30 Kasım-1 Aralık

Babadoğan, M. C. (2019). Bologna süreci ve Türkiye. İçinde Aslan, B., & Bıkmaz, F. (Editörler). Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Babadoğan, M. C., Babadoğan, B., Kutlu, Ö. (2017) Bologna Süreci için Ders Kazanım, Yeterlik, Ölçme Değerlendirme Yazılım Modülünün Geliştirilmesi Curriculum Studies in Basic Education [Temel Eğitimde Program Çalışmaları] 5st International Congress on Curriculum and Instruction [5. Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi] ICCI-EPÖK 2017. 22-24 Ekim Muğla, Türkiye

Demirci, U. (2023). Türkiye özel güvenlik sektörüne yönelik tehdit yüksek iş gücü devir oranı: özel güvenlik görevlileri ve yöneticileri gözüyle nedenleri. Turkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. (27)1.

Demirci, U., Çengel, R. (2021). Türkiye'de özel güvenlik uygulamalarının temel prensipleri. (İçinde: Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar 2) (Ed.: B. Selçuk; S. Ünal; Y. L. Mert). Ss.197-217. İzmir: Duvar Yayınları, ISBN: 978-625-7502-77-1

Güner, H. E., Babadoğan, M. C. (2020). Evaluation of the Bologna Process Information Packages of Ankara University Computer Programming Distance Education Program with CIPP Model. EDUCCON 2020. 12 Aralık, Kahramanmaraş, Türkiye

Kızıl, F., Babadoğan, M. C. (2021). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programları İç Kalite Güvencesi Standartları Analizi. Prof. Dr. Adil Türkoğlu'na Armağan Eğitimde Bitmeyen Yolculuk (Editörler). İçinde Doğanay, A., Sadık, F. ISBN: 9786051705224. Anı Yayıncılık ss.390-417

Semerci, A., Aydın, M. K. (2018). Examining High School Teachers' Attitudes towards ICT Use in Education. International journal of progressive education, 14(2), 93-105.

ID 133-Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun Fiziki Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri

Canay Karcı Aktaş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
ckarci@adu.edu.tr
0000-0001-9905-5834

Barış Çavuş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
baris.cavus@adu.edu.tr
0000-0002-9922-2994

Hasan Ulvi Evren
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
hasan.evren@adu.edu.tr
0000-0003-2839-3849

Dilek Ateş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
dilekcelik@adu.edu.tr
0000-0003-0695-3702

Giriş

Ülkemizde de dünyada olduğu gibi ilkokuldan yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretimine/öğrenimine büyük bir önem verilmektedir (Çelebi, 2006; Gökdemir, 2005). Yabancı dil eğitiminin en yoğun şekilde verildiği ve yabancı dil öğreniminin en fazla önemsendiği düzey üniversitelerdir. Bu durum misyonu ve amaçları ile en etkin şekilde hazırlık okullarında görülmektedir. Hazırlık eğitimine katılacak olan öğrencilerin ilk adımları olan hazırlık okullarında yabancı dil eğitiminin en iyi şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır (Karcı Aktaş, 2018). Hazırlık okullarında da tüm okullarda olduğu gibi eğitimin niteliğinin ve verimliliğinin artırılması amacıyla tüm kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılayacak okul binalarına ve donanımına gereksinim duyulmaktadır (Akar-Vural ve Sadık, 2003; Akbaba ve Turhan, 2016; Özdemir, 2007). Hazırlık okullarında olması gereken fiziki özelliklerdeki yetersizliklerin ve eksikliklerin olması ise kazanımların tam verilememesi veya eksik verilmesi, motivasyon eksikliği, ilgisizlik ve isteksizlik sorunlarına neden olabilmektedir (Balyer, 2018). Bu nedenlerle okulların tüm bileşenlerinin (renk, ısı, ışık durumlarının, donanım, donatım, teknolojik araç-gereçlerin, dersliklerin, tüm ortak kullanım alanlarının) standartlara uygun yapılması önemlidir (İlhan Uryan, 2021; Korkmaz, 2007).

Bu bağlamda, tüm eğitim ortamları gibi yabancı dil eğitim ortamlarının da kendi öğretim amaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kazandırmayı amaçladığı gerçeğinden yola çıkarak, eğitim ortamının bu becerileri kazandırmaya yönelik zenginleştirilmiş bir çevre sunması önem arz etmektedir (Kuşçu, 2017).

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun amacı, öğrencilerin, derslerinde yoğun bir şekilde hedef dilin dil bilgisi, konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini kazanmalarıdır. Okulun fiziki koşullarının bu becerileri kazandırma amacıyla yeniden düzenlenmesi ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin artırılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu amaçla, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun fiziki özelliklerinin yüksekokul öğretim elemanları ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın gerekçesi Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun fiziki özelliklerine yönelik dönüt sağlamak, sağlanacak dönüt sonucunda yüksekokulda gerekli iyileştirmeler yapabilmektir.

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması üzerine kurgulanarak yapılan bu çalışmada, çalışılan durum ile ilgili betimsel nitel verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Durum çalışmasında, tek bir okulun ve programın değerlendirilmesi yapılmış olduğundan dolayı "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan ve gönüllülük esası dikkate alınmış olup 12 yabancı dil öğretim elemanı ve 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim görmüş olan 9 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada maksimum çeşitlilik tekniği ile çalışma grubu belirlenmiş olup farklı yabancı dil eğitimi, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve okuldaki hizmet yılı gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınarak çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bilgiler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formları ile toplanmıştır. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan öğretim elemanları ve öğrenim görmüş olan öğrenciler ile okulun fiziki özelliklerinin mevcut durumuna ilişkin görüşme yapılarak paydaşların görüşleri alınmıştır.

Araştırmada görüşme formları ile elde edilen nitel verilerin analizinde NVİVO programı aracılığıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının genel olarak okulun mevcut fiziki durumuna ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu binasında yabancı dili öğrenmeyi teşvik edici unsurların bulunmadığını, teknolojik araç-gereçlerin ve rekreasyon alanlarının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Balyer'in (2018) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak olumlu görüş olarak şu yer almaktadır: Binanın kampüs alanında iyi bir yerde konumlandırıldığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının binanın olumsuz fiziki özelliklerine yönelik önerileri bu olumsuzlukların iyileştirilmesi yönündedir. İlhan Uryan'ın (2021) çalışmasında benzer öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: değerlendirme, donanım, görünüm, paydaş, yüksekokul

Kaynaklar

Akar Vural, R. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim,* 28 (130).

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-356.

Balyer, A. (2018). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Efe Akademik Yayınları.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Dili ve Yabancı Dil Öğretimi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(2), 285-307.

Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2),* 251-264.

İlhan Uryan, H. (2021). *Okulların Fiziki ve Donatım Yeterliklerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karcı Aktaş, C. (2018). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeline Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması*, Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Korkmaz, A. (2007). *Sınıf Organizasyonu*, Sınıf Yönetimi içinde (267-284). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi, *ASOS Journal*, 5(43), 213-224.

Memiş, M. R. (2016). "Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı Educational Environment and Cultural Transmission in Foreign Language Teaching", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish,* 11(9), 605-616.

Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198.

ID 133-The Views of Lecturers and Students Regarding The Physical Characteristics of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages

Canay Karcı Aktaş
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
ckarci@adu.edu.tr
0000-0001-9905-5834

Barış Çavuş
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
baris.cavus@adu.edu.tr
0000-0002-9922-2994

Hasan Ulvi Evren
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
hasan.evren@adu.edu.tr
0000-0003-2839-3849

Dilek Ateş
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
dilekcelik@adu.edu.tr
0000-0003-0695-3702

Introduction

In our country, just as in the other parts of the world, great attention is paid to foreign language teaching/learning, which begins at primary school and continues till the end of higher education (Çelebi, 2006; Gökdemir, 2005). Universities are the educational level where foreign language education is given the most intensely and foreign language learning is attached the most importance. This situation is faced most effectively in prep schools with its mission and goals. It is of great importance that foreign language education is presented in the best way in the prep schools, which is the first step of the students (Karcı Aktaş, 2018). As in all the other schools, prep schools need school buildings and equipment which will meet the needs of all users in order to increase the quality and efficiency of education (Akar-Vural and Sadık, 2003; Akbaba and Turhan, 2016; Özdemir, 2007). The inadequacies and deficiencies in the physical characteristics of the prep schools can cause such problems as incomplete or inadequate acquisitions, lack of motivation, indifference and reluctance (Balyer, 2018). For these reasons, it is important that all the components of the schools (color, temperature, light conditions, equipment, supply, technological tools, classrooms, and all common areas) are supplied in accordance with the standards (İlhan Uryan, 2021; Korkmaz, 2007).

In this regard, foreign language education settings, just as all the other educational settings, should be arranged in accordance with their own instructional goals. Based on the fact that foreign language education aims to make learners gain listening, speaking, reading and writing skills, it is important that the educational setting provides an enriched environment for acquiring these skills (Kuşçu, 2017).

The purpose of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages is to make students acquire the grammar, speaking, writing, listening, and reading skills of the target

language intensively in their lessons. It is of great importance to reorganize the physical conditions of the school in order to make students gain these skills and increase the motivational levels of the students in terms of learning foreign languages. For this purpose, it is a necessity to evaluate the physical characteristics of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages by the lecturers and students of the school. The reason for this study is to provide feedback regarding the physical characteristics of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages and make necessary improvements in the school as a result of the feedback provided.

Methodology

In this study, which was built upon case study, one of the qualitative research designs, it was aimed to reach descriptive qualitative data regarding the case being examined. In the case study, "holistic single case design" was utilized since only one school and program was evaluated.

The study group of this research consisted of 12 volunteer foreign language lecturers working for Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages and 9 volunteer students who studied in the same school in the 2022-2023 academic year. In the study, the study group was determined with the maximum variation sampling technique, and such variables as different foreign language education, gender, age, educational status, seniority, and seniority within the school were taken as the source of variation and thus the variation of the study group was ensured.

The data obtained from this research was collected through interview forms, which is one of the qualitative research methods. The views of the partners were obtained by interviewing the lecturers working for Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages and students who studied in the same school about the current state of the physical characteristics of the school.

In the analysis of the qualitative data obtained with the interview forms in the research, content analysis, which is one of the qualitative data analysis methods, was performed by using NVIVO program.

Results / Expected Outcomes

It can be said that the views of the students and lecturers regarding the current physical condition of the school were generally negative. It was expressed that there were no incentives for the students to learn a foreign language in the building of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages, and that the technological equipment and recreation areas were insufficient. Similar results were obtained in the study of Balyer (2018). However, it was also stated that the building was located in a good place within the campus area, which is deemed a positive view. The suggestion of the students and lecturers about the negative physical characteristics of the school building was to improve these negative aspects. Similar suggestions were made in the study of İlhan Uryan (2021).

Keywords: evaluation, equipment, appearance, partner, school

References

Akar Vural, R., & Sadık, F. (2003). Evaluating the Physical Conditions of Elementary School Buildings, *Education and Science, 28*(130).

Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). Investigating Teachers' Views about Physical Problems of Primary Schools, *Karadeniz Technical University Social Science Institute Journal of Social Sciences, 6*(12), 341-356.

Balyer, A. (2018). *Classroom Management*. İstanbul: Efe Academic Publishing.

Çelebi, M. D. (2006). Native and Foreign Language Education in Turkey, *Journal of Social Sciences Institute, 21*(2), 285-307.

Gökdemir, C. V. (2005). Achievement Status in Foreign Language Teaching Given in our Universities, *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute, 6(2),* 251-264.

İlhan Uryan, H. (2021). *The Views of School Administrators in Terms of Physical and Equipment Capacities of Schools,* Non-thesis Master's Program Project, Pamukkale University, Denizli.

Karcı Aktaş, C. (2018). *Evaluation of Aydin Adnan Menderes university foreign languages English preparatory school curriculum according to Bellon and Handler Model: A case study*, Doctoral Dissertation, Aydın Adnan Menderes University, Aydın.

Korkmaz, A. (2007). Classroom Organization, *In Classroom Management (267-284).* Ankara: Pegema Publishing.

Kuşçu, E. (2017). The Use of Audio-Visual Materials in Foreign Language Teaching and Learning, *ASOS Journal, 5*(43), 213-224.

Memiş, M. R. (2016). Educational Environment and Cultural Transmission in Foreign Language Teaching, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 11*(9), 605-616.

Özdemir, M. Ç. (2007). Family and School in The Face of Social Change, *Turkish Journal of Educational Sciences, 5*(2), 185-198.

ID 134-Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Bağlamında Çevrimiçi Eğitimin Swot Analizi

Burak Ayçiçek
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
aycicekburak@gmail.com
0000-0001-8950-2207

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu yeniliklerle birlikte, günümüzde çeşitli alanlarda birtakım değişimler meydana gelmektedir. Çevrimiçi öğrenme, bu değişim sürecinde eğitim alanına kazandırılmış önemli imkanlardan biridir. Alanyazında, teknolojinin eğitimdeki kullanımı bağlamında çevrimiçi öğrenme; web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim ve e-öğrenme gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır (Pala ve Erdem, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yardımıyla, çevrimiçi ortamlar öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta ve bu süreçlere destek sağlamaktadır (Broadbent ve Poon, 2015; Lim ve Richardson, 2016). Bu kapsamda çevrimiçi ortamlar, eğitimi fiziksel sınıf mekanlarının dışına taşıyarak, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmen arasında çevrimiçi etkileşimi eğitim sürecinin bir unsuru haline getirmiştir (Wang, 2008). Ayrıca çevrimiçi öğrenme, öğrencilere dijital avantajlar sunmanın ötesinde, değişen ve gelişen koşulları daha etkin bir şekilde izlemelerine olanak sağlar (Joosten ve Cusatis, 2020). Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin görüşleri bağlamında çevrimiçi eğitimi SWOT analizi ile incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 28 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen veriler SWOT Analizine paralel olarak güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler olarak kategorize edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrenciler, çevrimiçi eğitimin zamanı etkin kullanma, sorumluluk alma, zaman tasarrufu sağlama, ekonomik olma, alternatif değerlendirme yöntemlerine sahip olma, bireysel öğrenmeyi teşvik etme, konuları pekiştirme imkanı sunma, bilgiye hızlı ve kolay ulaşma gibi güçlü yönleri olduğunu düşünmektedir. Zayıf yönlere bakıldığında ise katılımcılar internet bağlantı sorunları, bilgi eksikliği, öğretim görevlileriyle iletişim güçlüğü, etkileşimde sorun yaşama, disiplin eksikliği, yeterli geribildirim alamama, sosyal ilişkilerin zayıflaması, ders saatlerinin yetersizliği ve okul kültürü eksikliğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların fırsatlar kategorisinde en çok tekrarladıkları görüşler ise yaşam boyu öğrenme becerisi kazanma, dersleri tekrar izleme fırsatı bulma, kişisel gelişim fırsatı sunma, fırsat eşitsizliğini en aza indirme, bağımsız öğrenme fırsatı sunma, dezavantajlı kişilere eğitim fırsatı sunma ve özgüven kazanma olmuştur. Tehditler ise katılımcılar tarafından öğretim görevlilerinin bilgi eksikliği, bilişsel ve duygusal olarak yetersiz hissetme, başarılı olmak için yeterli motivasyona sahip olmama, altyapı eksikliği, uygulamalı derslerin verimsizliği, dikkat dağınıklığına neden olma, sağlık sorunları yaratma ve teknolojik bilgi eksikliği olarak belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğrenciler çevrimiçi öğrenmenin öğrenmelerine katkı sağlamasına rağmen öğrenme sürecinde bazı dezavantajları olduğunu düşünmektedir. Elde edilen sonuçlar

çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi ve öğrencinin ders faaliyetlerine olan katılımını yükseltecek stratejilerin kullanılmasının, çevrimiçi öğrenmenin getirdiği zorlukları hafifleteceği ve öğrenme başarısını yükselteceği ifade edilmektedir (Morrison, 2021). Etkili bir çevrimiçi öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması önemlidir.

Anahtar Sözcükler: bilgi teknolojileri, çevrimiçi öğrenme ortamı, dijital öğrenme, eğitimde teknoloji kullanımı, üniversite.

Kaynaklar

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27,* 1-13.

Joosten, T., & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness. *American Journal of Distance Education, 34*(3), 180-193. https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167

Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education, 29,* 31-39.

Morrison, J. S. (2021). Getting to know you: Student-faculty interaction and student engagement in online courses. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 21*(12), 38-44.

Pala, F. K. ve Erdem, M. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları ve katılım. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (ss. 213-232). Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.

Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning, 7*(1), 59-74.

ID 134-A Swot Analysis of Online Education in the Context of University Students' Views

Burak Ayçiçek
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye
aycicekburak@gmail.com
0000-0001-8950-2207

Introduction

A number of changes are taking place in various fields today with the innovations offered by information and communication technologies. Online learning is one of the important opportunities brought to the field of education in this process of change. In the literature, online learning in the context of the use of technology in education is defined with different concepts, such as web-based education, internet-based education, and e-learning (Pala & Erdem, 2015). With the help of information and communication technologies, online environments facilitate and support learning processes (Broadbent & Poon, 2015; Lim & Richardson, 2016). In this context, online environments have taken education out of physical classroom spaces and made online interaction between students and students and students and teachers an element of the educational process (Wang, 2008). In addition, online learning, beyond offering digital advantages to students, allows them to monitor changing and developing conditions more effectively (Joosten & Cusatis, 2020). This study aims to examine online education with SWOT analysis in the context of university students' views.

Methodology

The study was conducted in phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consists of 28 university students studying at a state university in Turkey. The study was carried out in the spring term of the 2022-2023 academic year. Data were collected through an open-ended question form prepared by the researcher and examined through content analysis. The data obtained were categorized as strengths, weaknesses, opportunities, and threats in parallel with the SWOT analysis.

Results / Expected Outcomes

As a result of the study, the students believed that online education had certain strengths, such as effective use of time, taking responsibility, saving time, being economical, having alternative evaluation methods, encouraging individual learning, providing the opportunity to reinforce subjects, and accessing information quickly and easily. Considering the weaknesses, the participants expressed internet connection problems, lack of information, communication difficulties with lecturers, problems in interaction, lack of discipline, lack of sufficient feedback, weakening of social relations, insufficient class hours, and lack of school culture. The opinions the participants repeated the most in the opportunities category were gaining lifelong learning skills, having the opportunity to watch the lessons again, providing personal development opportunities, minimizing inequality of opportunity, providing independent learning opportunities, providing education opportunities to disadvantaged people, and gaining self-confidence. As for the threats, the factors stated by the participants were lecturers' lack of knowledge, feeling cognitively and emotionally inadequate, not having enough motivation to succeed, lack of infrastructure, inefficient practical lessons, causing distraction, creating health problems, and lack of technological knowledge. According to the results of the study, students thought that although online learning contributed to their learning, it had some disadvantages

in the learning process. It was stated that using strategies that will increase the interaction between the teacher and the student and the student's participation in the course activities in online learning environments will alleviate the difficulties of online learning and increase learning success (Morrison, 2021). It is essential to take the necessary measures to realize effective online learning.

Keywords: digital learning, information technologies, online learning environment, technology use in education, university.

References

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27,* 1-13.

Joosten, T., & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness. *American Journal of Distance Education, 34*(3), 180-193. https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167

Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education, 29,* 31-39.

Morrison, J. S. (2021). Getting to know you: Student-faculty interaction and student engagement in online courses. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 21*(12), 38-44.

Pala, F. K. ve Erdem, M. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları ve katılım. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (ss. 213-232). Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.

Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning, 7*(1), 59-74.

ID 135-Filmlerin Eğitim Amaçlı Kullanılması: Bir Meta Sentez Çalışması

Şefika Sümeyye Çam
Muş Alparslan Üniversitesi
s.subay@alparslan.edu.tr
0000-0001-9360-0758

Giriş

Bir konunun öğretilmesinde sadece ders içi basılı materyallerin kullanılması ya da sözel iletişim kurularak dersin teorik bir çerçevede ilerlemesi bugün koşullarında artık yetersiz görülmektedir. Derste öğrencilerin aktif katılımını sağlayana, dersi zenginleştiren, etkileşimi arttıran, dersin günlük yaşamla bağlantısının kurulmasını destekleyen farklı öğretim materyalleriyle derslerin desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada görsel-işitsel medya araçları faydalanılabilecek en etkili kaynaklardan biridir. Filmler de bu araçlar içerisinde derste kullanılabilecek en etkili öğretim araçları olarak kabul edilmektedir. Filmler, olmuş veya olması muhtemel olayları işleyen, görsel, işitsel ve duygusal anlamda öğrenme ortamlarını çok boyutlu hale getirerek zenginleştiren etkili bir öğretim materyali olarak kullanılabilir. Toplum hayatını yansıtır, hem görsel hem de işitsel olarak bilgi aktarımını sağlar, hayatın içinden gerçekleri ele alarak izleyicilerin düşünme becerilerini harekete geçirir, bireylerin kendilerini olayların içinde gibi hissetmelerini ve konuya ilgi duymalarını sağlar. Bir konuyu gerçek hayatın içindeymiş gibi yansıtarak izleyicilere verilmek istenen mesajı iletir. Bu bakımdan filmler sadece gösteri olmaktan öte izleyicilere açık ya da örtük bir şekilde olaylarla ilgili mesaj verme gücüne sahiptir. Ayrıca filmler, bir toplumun düşünce yapılarına, ahlaki değerlerine, ideolojilerine, yaşam biçimlerine ve anlayışına önemli ölçüde dikkat çeken medyatik yapılardır. Bu nedenle tarih boyunca "Filmler toplumu anlamak için nasıl kullanılabilir?" sorusuna yanıt aranarak filmlerden yararlanmanın önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmenin merkezde olduğu geleneksel öğretim yöntemlerinden, öğrencinin merkeze alındığı öğrenen merkezli bir öğretim anlayışına doğru gidilen günümüz eğitim sisteminde filmlerin kullanılması yenilikçi eğitim anlayışını desteklemektedir. Çünkü filmlerle birlikte öğrencilerin herhangi bir konu hakkında görüşlerini ifade etmesi, bir probleme ilişkin çözüm önerilerini sunması, olaylar arasında ilişki kurup çıkarım yapması, eleştirel düşünmesi ve hayal gücünü kullanması sağlanabilir. Bu nedenle filmlerin eğitimde kullanılması ve filmlerin bir öğretim materyali olarak kullanılmasına ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada konuyla ilgili yapılan bu araştırmaları bir araya getirmek hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada Türkiye'deki bir öğretim materyali olarak filmlerin kullanımıyla ilgili çalışmaları inceleyerek meta-sentez yöntemi ile değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, 2000-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen makale ve lisansüstü tezlerinden elde edilmiştir. Çalışmaların seçiminde, Google Akademik, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından faydalanılmıştır. Ulaşılan çalışmalar içerik analizi ile çalışmanın amacı, yöntemi, örneklemi, veri toplama araçları, elde edilen sonuçlar başlıkları altında incelenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Elde edilen verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmaların amacı, yöntemi, veri toplama araçları ve sonuçları belirlenmiştir. Uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: eğitimde filmlerin kullanılması, meta sentez

ID 135-Using Films for Education: A Meta Synthesis Study

Şefika Sümeyye Çam
Muş Alparslan University
s.subay@alparslan.edu.tr
0000-0001-9360-0758

Introduction

In today's conditions, using only printed materials in the course or using verbal communication to advance the course within a theoretical framework in teaching a subject is no longer considered sufficient. It is necessary to support the lessons with different teaching materials that enable active participation of students in the lesson, enrich the lesson, increase interaction, and support the connection of the lesson with daily life. At this point, audiovisual media tools are one of the most effective resources that can be used. Among these tools, films are considered to be the most effective teaching tools that can be used in the course. Films can be used as effective teaching materials that deal with events that have happened or are likely to happen, and enrich learning environments by making them multidimensional in visual, auditory and emotional terms. It reflects the social life, provides information transfer both visually and audibly, activates the thinking skills of the audience by handling the realities from life, makes individuals feel like they are in the events and are interested in the subject. It conveys the desired message to the audience by reflecting a subject as if it were in real life. In this respect, films have the power to give a message about events, either explicitly or implicitly, beyond just being a show. In addition, films are mediatic structures that draw attention to the mentality, moral values, ideologies, lifestyles and understanding of a society. Therefore, throughout history, "How can films be used to understand society?" By seeking an answer to the question, the importance of benefiting from films was pointed out. The use of films in today's education system, which is moving from traditional teaching methods where the teacher is at the center to a learner-centered teaching approach where the student is at the center, supports the innovative education approach. Because with the films, it is possible for students to express their views on any subject, to offer solutions to a problem, to make inferences by making connections between events, to think critically and to use their imagination. For this reason, many studies have been conducted on the use of films in education and the use of films as a teaching material. Therefore, in this study, it is aimed to bring together these studies on the subject.

Methodology

In this research, it is aimed to evaluate the studies on the use of films as a teaching material in Turkey by using the meta-synthesis method. The data of the study were obtained from the articles and postgraduate theses selected by the purposive sampling method between the years 2000-2023. In the selection of the studies, Google Academic, Dergipark and YOK National Thesis Center databases were used. The studies reached were examined under the titles of the purpose, method, sample, data collection tools, and results of the study with content analysis.

Results / Expected Outcomes

Percentage and frequency calculations of the obtained data were made. The purpose, method, data collection tools and results of the studies conducted in Turkey on the use of movies in education were determined. Suggestions for practice and future research are presented.

Keywords: using films in education, meta synthesi

ID 136-Yaratıcı Düşünme ile Yansıtıcı Düşünme İlişkisinde Bilinçli Farkındalığın Düzenleyici Rolü: Karma Yöntem Araştırması

Savaş Varlık
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
savasvarlik@yahoo.com

Fadimana Varlık
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
varlikfadimana@gmail.com

Giriş

İlgili alanyazın tarandığında yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve bilinçli farkındalık değişkenleri ile yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun işletme, ekonomi, psikoloji, sağlık alanlarında yapıldığı (Beghetto & Kaufman, 2010; Brown et al., 2007; Brown & Ryan, 2003; Greason & Cashwell, 2009; Hayes & Shenk, 2004; Isaksen et al., 1993; Kabat-Zinn, 2003; Larsen et al., 2016; Mckee et al., 2006; Miller et al., 1995; Rhodes, 1961; Seidel et al., 2010; Şahin, 2011; Weinstein et al., 2009; Woodman & Mohr, 2017) ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde ise yapılan çalışmaların (Aşkın Tekkol & Bozdemir, 2018; Baysal & Demirbaş, 2012; Çelik & Dikmenli, 2021; Demir, 2015; Ersözlü & Arslan, 2009; Erol et al., 2019; Mackinnon, 1978) çok nadir olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenler üzerinde bu değişkenlerin tamamını içerisinde barındıran karma yöntem araştırmasına da rastlanılmamıştır. Bilinçli farkındalık kavramı da üst düzey düşünme becerileri içerisine dahil edilmeyerek eğitim bilimleri alanında bir boşluk meydana getirmiştir. Bu yönüyle de araştırmanın ilk olma özelliğini taşıdığını söyleyebiliriz. Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yaratıcı düşünmeleri ile yansıtıcı düşünmeleri arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın düzenleyici rolünün hem nicel hem de nitel olarak karma yöntem ile araştırılmasıdır. Bu amaç aynı zamanda araştırmanın gerekçesini de oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma hem nicel hem de nitel verilerin eş zamanlı toplandığı yakınsak paralel desende yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmı, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın nitel kısmı, durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel örneklemini, Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan 19.380 öğretmenden küme ve basit tesadüfi örnekleme alma tekniği ile araştırmaya dahil edilen 377 ve üzeri öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel örneklemini, nicel verilerin toplandığı örneklem grubundan amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" alma yöntemiyle seçilen altı (n=6) öğretmen oluşturmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularıyla yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın düzenleyici rolünün olduğu; nitel bulgularıyla ise öğretmenlerin yaptıkları şeylerin farkında olarak hareket etmeleri, başarmak istedikleri durumlara odaklanmaları ve bilinçli farkındalık düzeylerini artırmaları sayesinde; yaratıcı düşünme ile ilginç olay, sorun, nesne veya durumları kolayca çözebilmelerini ve yansıtıcı düşünme ile öğrendiklerini yeni olay ve durumlara adapte olabilmelerini kolaylaştırdığı sonucuna

ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle bilinçli farkındalık yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında düzenleyici mekanizma görevi yapmaktadır. Bu mekanizma yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme ilişkisinde bilinçli olmayı düzenleme ile farkında olmayı düzenleme ile gerçekleşmektedir. Kısaca, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin artması durumunda yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkinin düzeyi de olumlu anlamda artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: bilinçli farkındalık, karma yöntem araştırması, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme

Kaynaklar

Aşkın Tekkol, İ. & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(6), 1897-1907.

Baysal, Z. N. & Demirbaş, B. (2012). A study of the relationship between the mindful attention awareness of candidate primary school teachers and their reflective thinkıng tendency. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 12-20.

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

Brown, K. M., Ryan, R. M. & Creswell, C. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848.

Çelik, B.B. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 46-65.

Demir, T. & Arslan, A. (2021). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, demokratik davranışları ve 21. yüzyıl öğreten becerilerinin CHAID analizi yöntemi ile incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 184-203.

Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi, 1*(2), 20-29.

Greason, P. B. & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision, 49*(1), 2-19.

Hayes, S. C. & Shenk, C. (2004). Operationalizing mindfulness without unnecessary attachments. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 249-254.

Isaksen, S. G., Puccio, G. J. & Treffinger, D. J. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*. *27(*3), 149-170.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice,10*(2), 144-156.

Larsen D., London D. & Emke A. (2016). Using reflection to influence practice: Student perceptions of daily reflection in clinical education. *Perspectives on Medical Education, 5*(5), 285-91.

Mackinnon, D. W. (1978). In Search Of Human Effectiveness: Identitying and Developing Creativity Buffalo, N.Y. The Creative Education Foundation. *Gifted Child Quarterly, 22*(4), 449-453.

McKee, A., Johnston, F. & Massimilian, R. (2006). Mindfulness, hope and compassion:A leader's road map to renewal. *Ivey Business Journal, 70*(5), 1-5.

Miller, J. J., Fletcher, K. & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry, 17*(3), 192-200.

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310.

Seidel, S., Müller-Wienbergen, F., & Becker, J. (2010). The concept of creativity in the information systems discipline: Past, present, and prospects. *Communications of the Association for Information Systems, 27*(1), 14.

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(10), 108-119.

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality, 43*(3), 374-385.

Woodman, R. W. (1981). Creativity as a concept in personality theory. *Journal of Creative Behavior, 15*(1), 43-66.

ID 136-The Moderation Role of Conscious Awareness in the Relationship between Creative Thinking and Reflective Thinking: A Mixed Method Research

Savaş Varlık
Ministry of Education, Türkiye
savasvarlik@yahoo.com

Fadimana Varlık
Ministry of Education, Türkiye
varlikfadimana@gmail.com

Introduction

When the relevant literature is scanned, the majority of the studies conducted with creative thinking, reflective thinking and conscious awareness variables were conducted in the fields of business, economics, psychology, health (Beghetto & Kaufman, 2010; Brown et al., 2007; Brown & Ryan, 2003; Greason & Cashwell, 2009; Hayes & Shenk, 2004; Isaksen et al., 1993; Kabat-Zinn, 2003; Larsen et al., 2016; Mckee et al., 2006; Miller et al., 1995; Rhodes, 1961; Seidel et al., 2010; Sahin, 2011; Weinstein et al., 2009; Woodman & Mohr, 2017) and the studies conducted on teachers working in educational institutions (Aşkın Tekkol & Bozdemir, 2018; Baysal & Demirbaş, 2012; Çelik & Dikmenli, 2021; Demir, 2015; Ersözlü & Arslan, 2009; Erol et al., 2019; Mackinnon, 1978) it was been observed that it was very rare. On the other hand, a mixed method study involving all of these variables on teachers was not been found either. The concept of conscious awareness has also created a gap in the field of educational sciences by not being included in high-level thinking skills. In this aspect, we can say that the research has the distinction of being the first. Based on this, the main purpose of this research is to investigate the regulatory role of conscious awareness in the relationship between creative thinking and reflective thinking of teachers both quantitatively and qualitatively by mixed method. This purpose also constitutes the justification of the research.

Methodology

This research was conducted in a convergent parallel pattern in which both quantitative and qualitative data were collected simultaneously. The quantitative part of the research was carried out in the descriptive screening model. The qualitative part of the research was designed according to the nested single-state pattern of the case study. The quantitative sample of the research consists of 377 and above teachers who were included in the research using cluster and simple random sampling techniques from 19,380 teachers working in the central Karatay, Meram, and Selçuklu districts of Konya province. The qualitative sample of the research consists of six (n=6) teachers selected from the sample group in which quantitative data were collected by the method of "criterion sampling" from purposeful sampling methods.

Results / Expected Outcomes

With the quantitative findings of the research, it was concluded that conscious awareness has a regulatory role in the relationship between creative thinking and reflective thinking; with its qualitative findings, it makes it easier for teachers to decipher interesting events, problems, objects, or situations easily with creative thinking and adapt to new events and situations that they have learned with reflective thinking by being aware of what they are doing, focusing on

the situations they want to achieve and increasing their conscious awareness levels. In other words, conscious awareness acts as a regulatory mechanism decoupling between creative thinking and reflective thinking. This mechanism is realized by regulating being conscious and moderating being aware of the relationship between creative thinking and reflective thinking. In short, if the conscious awareness levels of teachers increase, the level of the relationship between creative thinking and reflective thinking also increases in a positive sense.

Keywords: conscious awareness, mixed method research, reflective thinking, creative thinking

References

Aşkın Tekkol, İ. & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(6), 1897-1907.

Baysal, Z. N. & Demirbaş, B. (2012). A study of the relationship between the mindful attention awareness of candidate primary school teachers and their reflective thinkıng tendency. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 12-20.

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

Brown, K. M., Ryan, R. M. & Creswell, C. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848.

Çelik, B.B. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 46-65.

Demir, T. & Arslan, A. (2021). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, demokratik davranışları ve 21. yüzyıl öğreten becerilerinin CHAID analizi yöntemi ile incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 184-203.

Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi, 1*(2), 20-29.

Greason, P. B. & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision, 49*(1), 2-19.

Hayes, S. C. & Shenk, C. (2004). Operationalizing mindfulness without unnecessary attachments. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 249-254.

Isaksen, S. G., Puccio, G. J. & Treffinger, D. J. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*. *27(*3), 149-170.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice,10*(2), 144-156.

Larsen D., London D. & Emke A. (2016). Using reflection to influence practice: Student perceptions of daily reflection in clinical education. *Perspectives on Medical Education, 5*(5), 285-91.

Mackinnon, D. W. (1978). In Search Of Human Effectiveness: Identitying and Developing Creativity Buffalo, N.Y. The Creative Education Foundation. *Gifted Child Quarterly, 22*(4), 449-453.

McKee, A., Johnston, F. & Massimilian, R. (2006). Mindfulness, hope and compassion:A leader's road map to renewal. *Ivey Business Journal, 70*(5), 1-5.

Miller, J. J., Fletcher, K. & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry, 17*(3), 192-200.

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310.

Seidel, S., Müller-Wienbergen, F., & Becker, J. (2010). The concept of creativity in the information systems discipline: Past, present, and prospects. *Communications of the Association for Information Systems*, *27*(1), 14.

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(10), 108-119.

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, *43*(3), 374-385.

Woodman, R. W. (1981). Creativity as a concept in personality theory. *Journal of Creative Behavior, 15*(1), 43-66.

ID 137-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ubd Modeline Göre Örnek Olay Çalışması

Şeyma Nur Gökalp
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
seymanuryakin17@gmail.com

Giriş

Eğitim tarihimizdeki uygulamalara baktığımızda öğrencilere kazandırılmak istenen eğitsel amaçların yanında kültürel, milli ve manevi değerlerin aktarılmasına da büyük oranda önem verildiği görülmektedir. Bu değerlerin aktarılmasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin sağlayacağı katkı yadsınamaz (Doğan& Tosun, 2003). Bugüne kadar din öğretiminde en yaygın kullanılan yöntem sözel anlatım (takrir) yöntemidir (Arslan, 2017). Sözel anlatımda öğrenci, pasif dinleyici konumunda olduğu için ders sıkıcı hale gelerek zamanla öğrenme oranı düşmekte ve derse karşı ilgi azalmaktadır (Bayraktar, 1997). Milli Eğitim İlköğretim DKAB Programı (2006)'na göre, öğrencilere kazandırılmak istenen değer gelişimi için dinin sadece bilgi olarak verilmesi yeterli değildir. Öğrencilerin ahlaki erdemleri, milli ve manevi değerleri içselleştirmesi, bilişsel olarak muhakeme edebilmesi ve özümsemesi istenir. Bu da ancak öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine dayanan bir öğrenme ortamı sayesinde mümkündür. Bu tür bir öğrenme ortamı, öğretimi zengin hale getirecek tasarım modellerinden biri olan UbD tasarım modeli sayesinde oluşturulabilir. Ubd tasarımının birincil hedeflerinden biri öğrencilerin belirlenen büyük fikirler üzerinden anlam çıkarması, bilgiyi yeni durumlara transfer etmesi ve derinleştirmesidir (Altun& Yurtseven, 2020). Hazırlanan bu çalışmada UbD tasarım modeli kullanılarak öğrencilerin ahlaki erdemler, milli ve manevi değerler gibi duyuşsal kazanımları günlük hayata transfer etmelerine ve içselleştirmelerine yardımcı olmak ve bu süreçte öğrencileri aktif olarak derse katmak, dersi ilgi çekici hale getirmek, aynı zamanda öğrencilerin ders başarısını yükselterek derse karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada ön test, son test ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. İzmir'de bir devlet okulunda 6. Sınıf seviyesinden 40 öğrenci çalışmaya katılmıştır. İhtiyaç analizine bağlı olarak öğretmen ve yönetici görüşmeleri gerçekleştirilmiş, analiz sonucunda tasarım hazırlanmış ve 4 hafta- 8 ders saatini kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Öğrencilere ön test olarak başarı testi ve derse yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. 4 haftalık öğretim sonucunda son test uygulanmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bağımlı gruplar t testi yapılmış ve performans görevleri puanlanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarının düşük, ön bilgilerinin yetersiz olduğu, duyuşsal alanda kavram öğrenme ve transfer etme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Uygulama sonucunda nicel veri toplama yöntemlerinden başarı testi ve tutum ölçeğinin öntest- sontest sonuçlarının analizine göre öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarında iyileşme görülürken, derse karşı tutumlarının da olumluya döndüğü görülmüştür. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğretmenin eğitsel gelişiminde UbD'nin geliştirici bir yöntem olduğu, uygulama süresince öğretmenin daha planlı ve

sistematik çalışması gerektiği, diğer yandan da öğrencilerinin daha önce keşfetmediği yönlerinin ortaya çıkmasını sağladığı, kalabalık gruplarda işbirlikli öğretimin etkili bir şekilde uygulanarak öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamıştır. Altun (2020)'a göre, UbD öğretim tasarımı ile anlamanın altı temel alt başlığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular ışığında UbD tasarımı kullanılarak öğretimi yapılan "Temel Değerlerimiz" ünitesinde öğrencilerin bu altı temel beceriyi edindikleri görülmüştür. Böylece UbD'ye dayalı olarak tasarlanan bu öğretim tasarımın etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: anlamaya dayalı tasarım (UbD), din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, değerler eğitimi, dkab, kalıcı öğrenmeler.

Kaynaklar

Altun, S., Yurtseven, N., (2020), *Tasarımcı öğretmen UbD el kitabı*. İstanbul, Asos Yayınları.

Arslan, N. (2017). *4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bayraktar, M. F. (1997). *İslam eğitiminde öğretmen-öğrenci münasebetleri.* İstanbul: İFAV Yayınları.

Doğan, R. & Tosun, C. (2003*). İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *9*(21), 29-55.

MEB (2006). İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.

Topal, Y. (2019). *Değerler Eğitimi ve On Kök Değer.* Mavi Atlas, 7 (1), 245-254.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2018). *Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: Öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(3), 656-671.

ID 137-Case Study by Ubd Model in Religious Culture and Moral Knowledge Class

Şeyma Nur Gökalp
Yıldız Teknik University, Türkiye
seymanuryakin17@gmail.com

Introduction

When we look at the practices in the history of our education, it seems that there is a great deal of emphasis on the transfer of cultural, national and spiritual values in addition to the educational objectives that are intended to be introduced to students. The contribution of a lesson in religious culture and moral knowledge in the transmission of these values is undeniable (Doğan & Tosun, 2003). The most common method of religious teaching to date is the method of verbal expression (Arslan, 2017). In the verbal narrative, the student becomes a passive listener, so the learning rate drops over time and interest in the course decreases (Bayraktar, 1997). According to the National Education Primary Education DKAB Programme (2006), it is not enough to give students the religion only as knowledge for the value development desired. Students are asked to internalize moral virtues, national and spiritual values, be able to judgment and absorb cognitively. This, in turn, is only possible thanks to a learning environment based on student-centric learning strategies. This kind of learning environment can be created thanks to the UbD design model, one of the design models that will make teaching rich. One of the primary goals of Ubd design is for students to extract meaning through identified big ideas, transfer and deepen knowledge to new situations (Altun & Yurtseven, 2020). Using the UbD design model in this prepared study, it is intended to help students transfer and internalize sensory gains such as moral virtues, national and spiritual values into everyday life, and in the process actively engage students, making the course engaging, while also positively changing students' attitudes towards the course by elevating course success.

Methodology

The study used preliminary testing, final testing and a semi-experimental pattern. 6 at a public school in İzmir. 40 students from grade level participated in the study. Teacher and administrator interviews were conducted depending on the needs analysis, design was prepared as a result of the analysis and implemented to cover 4 weeks to 8 class hours. Students have been given the scale of the achievement test and attitude towards the course as a preliminary test. After 4 weeks of teaching, the final test was administered. The dependent groups on the data obtained were t-tested and performance tasks scored. A semi-structured interview with the teacher was conducted as a qualitative data collection tool. Qualitative data have been analyzed through the descriptive analysis method.

Results / Expected Outcomes

According to the results of the needs analysis, students were found to have low attitudes and motivations towards the course, insufficient preliminary knowledge, and difficulty learning and transferring concepts in the sensitive field. As a result of the application, the quantitative data collection methods showed that the success test and attitude scale had a significant difference between the prefix-sontest scores based on the analysis of the sontest results. While the students' academic achievements have seen improvement, their attitudes towards the course have also appeared to turn positive. According to the findings of the qualitative data of the

study, the teacher's educational development was that UbD was an enhancing method, that the teacher should work more planned and systematically during the course of the implementation, and that collaborative teaching in crowded groups was effectively implemented, allowing students to have a high motivation for the course. According to Altun (2020), "UbD is intended to reveal six key sub-titles of understanding through teaching design. In light of the findings from the analyses carried out, students in the "Our Core Values" unit, which was taught using UbD design, were seen acquiring these six key skills. Thus this teaching design, designed based on UbD, can be said to be effective.

Keywords: understanding-based design (UbD), religious culture and moral knowledge course, values education, DKAB, lasting learnings.

References

Altun, S., Yurtseven, N., (2020), *Tasarımcı öğretmen UbD el kitabı*. İstanbul, Asos Yayınları.

Arslan, N. (2017). *4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bayraktar, M. F. (1997). *İslam eğitiminde öğretmen-öğrenci münasebetleri.* İstanbul: İFAV Yayınları.

Doğan, R. & Tosun, C. (2003*). İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *9*(21), 29-55.

MEB (2006). İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.

Topal, Y. (2019). *Değerler Eğitimi ve On Kök Değer.* Mavi Atlas, 7 (1), 245-254.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2018). *Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: Öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(3), 656-671.

ID 138-Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmenler Tarafından Nasıl Algılanıyor? Öğretim Sürecine ve Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine Yönelik Görüşler

Ramazan Sağ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
rsag@mehmetakif.edu.tr
0000-0001-5828-5094

Fatma Karaçoban
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fatmakaracoban@gmail.com
0000-0001-7779-6500

Giriş

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, bir öğretmenin öğretim uygulamalarını bir derslikte, farklı yaş yetenek ve sınıf düzeyindeki öğrencilerle birlikte yürütmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Little, 2001). Gelişim ve öğrenme psikolojisi açısından farklı özellikler gösteren öğrencilerle bir arada yürütülen bu öğretim uygulamasında, farklı öğrenme ve öğretim yaklaşımları tercih edilebilmektedir. Türkiye'de çoğunlukla iki farklı öğretim ve öğrenme uygulama biçiminin ortaya çıktığı gözlenmektedir. İlki, geleneksel olarak sürdürülen ve bir öğretmenin bazı dersleri (Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler gibi) karma yaş gruplarıyla birlikte işlerken; Türkçe ve Matematik gibi derslerde, öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre oluşturulan gruplarla, dersleri öğretmenli ve ödevli dersler şeklinde işlemesidir. İkincisi ise, bir öğretmenin aynı derslikte iki veya daha fazla sınıfın, kendi öğretim programlarını izlemesine dayalı öğretim çalışmalarını yürütmesi şeklindedir (Mulcahy, 2000). Bu haliyle, ikinci uygulama, birleştirilmiş sınıfları bağımsız sınıflardan ayrı kılan "akran öğretimi, küme çalışmaları ve bireysel çalışma gibi" uygulamaları içermemektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim (BSÖ) uygulamalarının üstün yanlarını göz ardı eden bu tutum ve yaklaşımların, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde özellikle eğitsel ve sosyal açıdan olumsuz etkileri olacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle kırsal bölgelerde ve özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim hizmetlerinin ve öğretmen yeterliklerinin niteliği oldukça önem taşımaktadır.

Yapılan bu çalışma ile birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, BSÖ sürecinin planlanmasına, uygulanmasına ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik algılarının ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde organize edilmiştir:

Öğretmenler;

- BSÖ uygulamalarının planlanmasına, uygulanmasına ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik yeterlik algıları nasıldır?
- BSÖ uygulamalarında oluşturdukları öğrenme ortamları ve sınıf atmosferi nasıldır?

Elde edilen sonuçların mevcut durum ile olması beklenen durum arasındaki farkın belirlenmesine ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yönelik çalışmalara rehberlik etmesine katkı getirmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Karma araştırma yönteminden çeşitleme deseni ile yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını, 91 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veriler Sağ (2011) tarafından geliştirilen "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen Olmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği"nde yer alan bazı maddelerden, nitel veriler ise odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal ve tümdengelimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Her iki veri seti, karşılaştırmalı olarak incelenmiş, aralarındaki uyum ve uyumsuzluk konularına yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Elde edilen nicel verilerde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin düşük yeterlik algısı ile en fazla katılım gösterdikleri madde "birleştirilmiş sınıf uygulamalarının doğasına yönelik yetersiz bilgiye sahip olma" maddesidir. Orta düzeyde yeterlik algısı ile en fazla katılım gösterdikleri maddeler "zaman ve sınıf yönetimi ile eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanması" alanlarında ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla yeterli olduklarını düşünerek en fazla katılım sağladıkları maddeler ise akran öğretiminin etkili kullanımı, okul bahçesi ve okulun diğer alanlarının eğitim ortamı olarak düzenlenmesi, öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve okulun bulunduğu bölgenin sosyal ve kültürel özelliklerine uyum sağlama olmuştur.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun, sınıfları kendi içinde homojen biçimde oturttukları anlaşılmıştır. Her dersin kendi öğretim programlarına göre yürütüldüğü ve öğretim programları arasında bir ilişkinin kurulmadığı, bireysel çalışma, akran öğretimi ve küme çalışmalarından ise sınırlı düzeyde yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular bize, Türkiye'deki BSÖ uygulamalarının hızlı biçimde BSÖ ruhuna uygun pedagojiden uzaklaşıldığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: birleştirilmiş sınıflar, çeşitleme deseni, karma araştırma, kırsalda eğitim, sınıf öğretmeni.

Kaynaklar

Little, A. (2001). Multigrade teaching: A review of research and practice. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.

Mulcahy, D. (2000) Multiage and multigrade: Similarities and differences. *The Morning Watch, 27* (3-4). http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win2000/mulcahy.html

Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (41), 386-397.

ID 138-How is Teaching in Multigrade Classrooms Perceived by Teachers? Opinions on the Teaching Process and Organization of Learning Environments

Ramazan Sağ
Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye
rsag@mehmetakif.edu.tr
0000-0001-5828-5094

Fatma Karaçoban
Çukurova University, Türkiye
fatmakaracoban@gmail.com
0000-0001-7779-6500

Introduction

The multigrade classroom practice is defined as a teacher conducting teaching practices in a classroom with students of different ages, abilities and grade levels (Little, 2001). In this teaching practice, which is carried out together with students who show different characteristics in terms of development and learning psychology, different learning and teaching approaches may be preferred. In Turkey, two different types of teaching and learning practices have emerged. The first is the traditional practice of a teacher teaching some subjects (such as Life Sciences, Science, Visual Arts, Music, Games and Physical Activities) with mixed-age groups, while in subjects such as Turkish and Mathematics, the teacher teaches the lessons with groups formed according to the learning levels of the students. The second is when a teacher conducts teaching activities in the same classroom with two or more classes following their own curricula (Mulcahy, 2000). As such, the latter practice does not include practices that distinguish multigrade classrooms from independent classrooms, such as "peer teaching, cluster work and individual work". It is thought that these attitudes and approaches, which ignore the superior aspects of Teaching in Multigrade Classrooms (TMC), will have negative effects on teachers and students, especially in educational and social terms. In this respect, the quality of educational services and teacher competencies in rural areas and especially in schools with multigrade classrooms is very important.

The aim of this study is to determine the perceptions and practices of teachers working in multigrade classrooms regarding the planning and implementation of the TMC process and the organization of learning environments. For this purpose, the research questions were organized as follows:

Teachers;

- What are the teachers' perceptions of their competence in planning and implementing the teaching and learning process and organizing the learning environments?
- How are the learning environments and classroom atmospheres that they create in their TMC practices?

It is aimed that the results obtained will contribute to the determination of the difference between the current situation and the expected situation and to guide the studies for the development and improvement of multigrade classroom practices.

Methodology

The participants of this study, which was conducted with a mixed research method with a triangulation design, consisted of 91 multigrade classroom teachers. In the study, quantitative data were obtained from some items in the "Self-Efficacy Scale for Becoming a Teacher in multigrade Classes" developed by Sağ (2011) and qualitative data were obtained from focus group interviews. Descriptive statistical techniques such as frequency and percentage were used to analyze quantitative data. In the analysis of qualitative data, inductive and deductive content analysis was used. Both data sets were analyzed comparatively and evaluations were made on the issues of compatibility and incompatibility between them.

Results / Expected Outcomes

In the quantitative data obtained, the item that teachers working in multigrade classrooms showed the highest level of agreement with low perception of efficacy was "having insufficient knowledge about the nature of multigrade classroom practices". The items in which they showed the highest level of agreement with moderate perception of efficacy were "time and classroom management and planning and implementation of educational processes". The items in which they agreed the most with the perception of being mostly competent were the effective use of peer teaching, organizing the school garden and other areas of the school as an educational environment, determining the academic readiness levels of students, and adapting to the social and cultural characteristics of the region where the school is located.

In the focus group interviews with teachers, it was found that the majority of teachers organized classes in a homogeneous manner. It was concluded that each lesson was conducted according to its own curriculum and that there was no relationship between the curricula, and that individual work, peer teaching and cluster work were used to a limited extent. These findings show us that the implementation of TMC in Turkey is rapidly moving away from pedagogy in the spirit of TMC.

Keywords: multigrade classrooms, triangulation design, mixed research, rural education, classroom teacher.

References

Little, A. (2001). Multigrade teaching: A review of research and practice. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.

Mulcahy, D. (2000) Multiage and multigrade: Similarities and differences. *The Morning Watch, 27* (3-4). http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win2000/mulcahy.html

Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (41), 386-397.

ID 139-Öğretmenlerin İngilizce Öğretiminde Ders Malzemelerini Kullanma Eğilimleri: Pedagojik Tasarım Kapasitesinin Rolü

Tolga Erdoğan
TED Üniversitesi,Türkiye
tolgasensei@gmail.com
0000-0002-1921-5517

Tülin Haşlaman
TED Üniversitesi,Türkiye
tulin.haslaman@tedu.edu.tr
Scopus ID: 35339084400

Seda Aydan
TED Üniversitesi,Türkiye
seda.aydan@tedu.edu.tr

Sercan Çelik
TED Üniversitesi,Türkiye
sercan.celik@tedu.edu.tr

Giriş

Öğretmenlerin uygulamalarını yönlendirmede ders malzemelerinin merkezi bir rolü bulunmaktadır (Remillard, 2005). Malzeme kullanımı açısından Shawer (2010) öğretmenleri programı üretenler, programı geliştirenler ve programı aktaranlar şeklinde sınıflandırmaktadır. Ayrıca McDonough ve Shaw (2013), öğrenci düzeyi ve program ilişkilendirmesi sırasında öğretmenlerin bazı malzemeleri ekleyip çıkardıklarından, mevcut malzemelerde değişikliğe gittiklerinden ve/veya malzemeleri ya da etkinlikleri önem düzeyine göre önceliklendirdiklerinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin bu uyarlama davranışları üzerine yapılan tartışmalar arasında; ders malzemelerine verimli değişiklikler yapmak için öğretmenlerin kişisel kaynakları ile malzemelerde yer alan kaynakları kullanma kabiliyeti olarak tanımlanan (Brown & Edelson, 2003) ve ders malzemelerinin geliştirilmesi ve kullanımında belirleyici faktör olarak görülen (Brown, 2009) pedagojik tasarım kapasitesinin (PDK) ortaya çıktığı görülmektedir.

Bunların ışığında mevcut çalışmanın amacı, pedagojik tasarım kapasitelerinin incelenerek İngilizce dil öğretmenlerinin ders malzemelerini kullanma eğilimlerini tespit edilmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasiteleri farklılıkları ve değişen mesleki deneyimlerine göre malzeme kullanımları da incelenmektedir.

Yöntem

Bu nitel çalışmada, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin incelenerek ders malzemelerini kullanma yönelimlerini tespit etmek üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve alanyazında mevcut bulgular ışığında hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, İngilizce Dil Okulunda görev yapan 13 öğretim görevlisi ile görüşmeler yapılmıştır. Deşifre edilen görüşmeler, araştırma grubunda yer alan üç araştırmacı tarafından tümevarım kodlaması yapılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Analiz sonucunda, malzeme kullanımı yönelimleri açısından üç tema ortaya çıkmıştır: (1) Öğretim görevlilerinin mevcut standart ders malzemelerini kullanmaları, (2) Öğretim görevlilerinin standart malzemelerini değiştirmeye yönelik kasıtlı çabaları, değişimi yaratan faktörler, ve (3) Öğretmenlerin malzemeleri değiştirme, uyarlama, ekleme ya da çıkarma beceri ve kabiliyetleri.

Öğretim görevlilerinin malzeme kullanımında aşağıdaki faktörlerin etkisinin olduğu görülmüştür;

- Okul yönetimi tarafından zorunlu kılınan düzenlemeler
- Ders malzemelerinin niceliği ve niteliği (e.g. ders paketi, malzeme havuzu)
- Öğrenci düzeyi ve ihtiyaçları
- Öğretim görevlilerinin inançları ve deneyimleri
- Zaman sınırlılıkları, ders kitabı ya da destekleyici malzemedeki etkinliklerin sıralaması ve temposu
- İşlenen konuların zorluk düzeyi

Pedagojik tasarım kapasitesinin gelişimi açısından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğretim görevlilerinin deneyimlerinin (öğretim yılı) pedagojik tasarım kapasitelerinin gelişimine katkısı olduğu görülmüştür.
- Yine deneyimin malzeme değişikliklerinin niceliğinde, niteliğinde ve maksadında anahtar rolü oynadığı tespit edilmiştir.
- Yüksek lisans ve doktora çalışmalarının yanında, CELTA ve DELTA gibi özel eğitici/öğretici kurslarının öğretim görevlilerinin malzeme kullanımı ve uyarlama becerilerinin gelişimine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: pedagojik tasarım kapasitesi, ders malzemesi kullanımı, İngilizce dil öğretimi, nitel araştırma, içerik analizi

Kaynaklar

Brown, M.W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J.T. Remillard, B.A. Herbel-Eisenmann, & G.M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp.17–36). New York: Routledge.

Brown, M.W., & Edelson, D. (2003). Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? (Design Brief). Evanston, IL: The Center for Learning Technologies in Urban Schools. https://www.inquirium.net/people/matt/teaching_as_design-Final.pdf

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). London: Blackwell.

Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research, 75*(2), 211–246.

Shawer, S. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education, 26,* 173–184.

ID 139-Instructors' Orientations towards ELT Curriculum Materials: The Role of Pedagogical Design Capacity

Tolga Erdoğan
TED University, Türkiye
tolgasensei@gmail.com
0000-0002-1921-5517

Tülin Haşlaman
TED University,Türkiye
tulin.haslaman@tedu.edu.tr
Scopus ID: 35339084400

Seda Aydan
TED University, Türkiye
seda.aydan@tedu.edu.tr

Sercan Çelik
TED University,Türkiye
sercan.celik@tedu.edu.tr

Introduction

Curriculum materials play a central role in guiding teachers' practice (Remillard, 2005). Shawer (2010) categorizes instructors in terms of their material use as curriculum makers, curriculum developers, and curriculum transmitters. Additionally, McDonough and Shaw (2013) state that instructors add or remove some of the materials, sometimes modify the existing ones and/or prioritize the materials or activities according to their significance while they try to establish the link between students' level of learning and the curriculum. These debates on analysis of instructors' adaptive behaviors have brought up a specific ability called pedagogical design capacity (PDC), which is defined as teachers' ability to employ personal resources as well as resources embedded in the materials themselves to make productive changes to curriculum materials (Brown & Edelson, 2003) and is seen as a decisive factor in the development and use of those curriculum materials (Brown. 2009).

In light of these, the present study aimed to analyze English language instructors' orientations towards curriculum material use by examining their pedagogical design capacities. For research purposes; differences in the levels of pedagogical design capacities and curriculum material use of teachers with different years of experience were examined.

Methodology

This qualitative study employed oral interviews to find out instructors' orientations towards curriculum material use by examining their pedagogical design capacities. A semi-structured interview form was developed in light with the findings in literature and in accordance with the research purposes. A total of 13 instructors from the English Language School participated in the interviews. The transcribed interview data were analyzed using inductive coding. The codings were performed by the three participating members of the research team.

Results / Expected Outcomes

The analysis results suggested three themes considering instructors' orientations towards material use: (1) Lecturers' use of existing standard course materials and supporting materials, (2) Lecturers' deliberate efforts in changing the standard materials, the specific factors leading to change, and (3) Lecturers' skill and capabilities in changing, adapting, adding to or removing materials.

The results showed that lecturers' use of materials changes according to several factors, such as;

- Standard regulations obligated by the school management
- Quality and quantity of the curriculum materials (e.g. course pack, materials pool)
- The levels and needs of the learners
- The beliefs and experiences of the lecturers
- Time constraints, pacing and order of activities in the course book and/or supplementary activity packs
- The difficulty level of topics covered

Considering development of pedagogical design capacities;

- Year of experience was found to contribute to lecturers' development of pedagogical design capacities,
- Experience of lecturers was found to play a key role in the quality, quantity and purpose of changes in materials.
- The special training/teaching courses or certificates such as CELTAs and DELTAs, master's and doctoral studies were also found to contribute to instructors' development of skills in material use and adaptations.

Keywords: pedagogical design capacity, curriculum material use, English language teaching, qualitative research, content analysis

References

Brown, M.W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J.T. Remillard, B.A. Herbel-Eisenmann, & G.M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp.17–36). New York: Routledge.

Brown, M.W., & Edelson, D. (2003). Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? (Design Brief). Evanston, IL: The Center for Learning Technologies in Urban Schools. https://www.inquirium.net/people/matt/teaching_as_design-Final.pdf

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). London: Blackwell.

Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research, 75*(2), 211–246.

Shawer, S. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education, 26,* 173–184.

ID 140-Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Durumlarının İncelenmesi

Erkan Alsancak
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
erkan-01@hotmail.com

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin inovasyona dayalı olarak hızlı gelişimi, özellikle bilgisayar, telefon ve tablet gibi bilişim teknolojileri aygıtları ile birlikte internet teknolojilerinin senkronize gelişimi insanların yaşam biçimini değiştirmektedir. Ülkemizde 2011 yılında %42,9 olan internet erişimine sahip hane oranı 2021 yılında %92 olmuş, 2011 yılında %45 olan bireylerde internet kullanım oranı 2021 yılında %82,6 olmuştur (TÜİK, 2021). TÜİK verilerine göre ülkemizdeki 6-15 yaş aralığındaki çocukların %82,7'si düzenli olarak internet kullanmaktadır. Bu oran 2013 yılında %50,8'dir. Bu durum bize ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki çocuklarda internet kullanım oranının son dönemde hızla arttığını göstermektedir. Bu çocukların %90,1'i de her gün internet kullanmaktadır. Aynı yaş gurubundaki çocukların %97,9'u hemen her gün veya haftada en az bir defa düzenli olarak cep telefonu/akıllı telefon kullanmaktadır. (TÜİK, 2021). Yine internet kullanan çocukların %31,3'ü sosyal medya kullanmaktadır. Bu oran 11-15 yaş aralığındaki çocuklarda 6-10 yaş aralığındaki çocuklara göre çok daha yüksektir.

Sosyal medya, benzer duygu ve düşüncelere sahip olan bireylerin web servislerini kullanarak birbirleri ile iletişim geçme şekilleridir (Lietsala ve Sirkkunen, 2008). İnternet ve sosyal medya bağımlılığı çocuklarda ve gençlerde somatize (bedensel ağrı), obsesif, depresif, anksiyeteli, hostil, fobik ve paranoid düşüncelere sahip olma gibi bazı zihinsel süreçlerde bir bozulmanın oluştuğu bunun yanında bireylerin kişilerarası duyarlılık düzeylerinde ve genel sağlık durumlarında ciddi bir düşüşün yaşandığı görülmektedir (Dinç, 2010, s.11). Sosyal medyanın bazı faydalarından da söz etmek mümkündür. Magsamen-Conrad ve Greene (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; sosyal medya ve internet kullanımı bireylere, özellikle de sosyal olarak izole yaşayan, utangaç bireylere yüz yüze iletişim sahalarında edinemedikleri bazı arkadaşlık ve paylaşım imkânlarını sunduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Literatürde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların neredeyse tamamının üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. İstatistikler ise internet ve sosyal medya kullanımının 6-15 yaş arasında yoğun olduğu özellikle 11-15 yaş arasında internet ve sosyal medya kullanımının daha da yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durumda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde internet ve sosyal medya bağımlılığı üzerine çalışmaların yapılması hayati önem arz etmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmada lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık durumları incelenmiş ve öğrencilerin sosyal medya ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem (Mixed) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde tarama modeli, nitel bölümünde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 öğretim yılında Adana'nın Kozan ilçesinde öğrenim gören Mesleki ve Teknik, Anadolu ve Fen Lisesi öğrencileri arasından seçilen 167 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim görmektedir. Araştırmanın nitel kısmında sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerine başvurulmak üzere her sınıf seviyesinden üçer öğrenci ve her

okul türünden dokuzar öğrenci olmak üzere toplamda 27 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öğrencilerin sosyal medya bağımlılığına ilişkin veriler Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) ile, nitel veriler görüş formu ile toplanmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde nicel verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü ANOVA gibi analizlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık durumları orta düzeydir. Orta düzey sosyal medya bağımlılığı olan ergenler risk grubunda olarak tanımlanmaktadır (Nakaya, 2015). Kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri erkek öğrencilerin bağımlılık düzeylerinden daha yüksektir. Ancak cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığın hem bu araştırma sonuçları ile tutarlı hem de bu araştırma sonuçlarından farklı çalışmalara rastlanmaktadır.

Okul türüne ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık durumları arasında anlamlı bir farkın olduğu, Fen Lisesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, 11.sınıfların 10.sınıflara göre bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu haliyle araştırma bulguları literatürden farklıdır. Araştırmada gelir seviyesine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Gelir seviyesi arttıkça sosyal medya bağımlılığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Baz (2018) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler sosyal medyayı video izleme, müzik dinleme, arkadaşları ile iletişim kurma, başkalarının ne yaptığından haberdar olma ve ders çalışma gibi amaçlar için kullanmaktadır. Öğrenciler genellikle Instagram, YouTube, WhatsApp, Tiktok, SnapChat gibi sosyal medya araçlarını kullanmaktadır. Katılımcılar bu mecralarda kendilerini bağımlılığa sürükleyecek aktiviteler yaptıklarını ifade etmektedirler. Yine katılımcıların arkadaşları ile sürekli iletişim kurmak istemesi, onların ne yaptığından haberdar olmak istemeleri de yine öğrencilerin sosyal medya bağımlılık nedenlerini anlamak için önemli verilerdir. Bu veriler literatürde yer alan araştırma sonuçları ile de tutarlıdır. Baş (2020) ile Can, Hazar ve Kurt (2021) yapmış oldukları çalışmada gençlerin en çok Instagram, YouTube, SnapChat, WhatsApp gibi sosyal medya araçlarını kullandıkları ve bu alanda genelde eğlenmek için video izledikleri, arkadaşları ile iletişim kurdukları, başkalarının neler paylaştıklarını görmek istedikleri gibi nedenlerden dolayı vakit geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler sosyal medyanın genel olarak akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Sosyal medyanın öğrencilerin sosyal gelişimine etkileri ile ilgili bulgular bir hayli dikkate değerdir. Burada birbirine yakın oranda öğrenciler hem olumlu hem olumsuz etkiden bahsetmektedir.

Anahtar Sözcükler: internet bağımlılığı, lise öğrencileri, sosyal medya bağımlılığı

Kaynaklar

Baş, K. & Diktaş, A. (2020). Social media dependency of pre-service social studies teachers, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(1), 193-207. DOI: 10.17679/inuefd.563544

Baz, F.Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine çalışma. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9 (16), 276-295. DOI: 10.26466/opus.470118

Can, B., Hazar, Z. & Kurt, S. (2021). Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Karma Model

Araştırması). Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 6 (1), 15-39. DOI: 10.31680/gaunjss.801906

Dinç, M. (2010). İnternet Bağımlılığı. İstanbul: Ferfir Yayınları.

Lietsala, K., Sirkkunen, E., (2008). Social media: introduction to the tools and processes of participatory economy. Tampere Finland: Tampere University Press.

Magsamen-Conrad, K. (2014), BillotteVerhoff, C., & Greene, K. (2014). Technology addiction's contribution to mental wellbeing: the positive effect of online social capital. Computers In Human Behavior, 40, 23-30.

Nakaya, A. C. 2015. Internet and social media addiction. San Diego, CA: Reference Point Press.

Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6, 629–662. doi: 10.15805/addicta.2019.6.3.0086

Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132 adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde alındı.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). Hane halkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437 adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde alındı.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2022). Hane halkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587 adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde alındı.

ID 140-Examination Of Social Media Addiction Status of High School Students

Erkan Alsancak
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
erkan-01@hotmail.com

Introduction

The rapid development of information and communication technologies based on innovation, especially the synchronous development of information technology devices such as computers, phones and tablets, and internet technologies are changing people's lifestyles. In our country, the rate of households with internet access, which was 42.9% in 2011, increased to 92% in 2021, and the rate of internet use among individuals, which was 45% in 2011, became 82.6% in 2021 (TUIK, 2021). According to TUIK data, 82.7% of children aged 6-15 in our country regularly use the internet. This rate was 50.8% in 2013. This situation shows us that the rate of internet use among primary and secondary school children has increased rapidly in the recent period. 90.1% of these children use the internet every day. 97.9% of children in the same age group regularly use mobile phones/smartphones almost every day or at least once a week. (TUIK, 2021). Again, 31.3% of children using the internet use social media. This rate is much higher in children aged 11-15 than in children aged 6-10.

Social media is the way individuals who have similar feelings and thoughts communicate with each other using web services (Lietsala & Sirkkunen, 2008). Internet and social media addiction is a deterioration in some mental processes such as having somatized (bodily pain), obsessive, depressive, anxious, hostile, phobic and paranoid thoughts in children and young people. (Dinç, 2010, p.11). There are also some benefits of social media. According to a study by Magsamen-Conrad and Greene (2014); The use of social media and the internet has revealed that it offers individuals, especially shy individuals living in social isolation, some friendship and sharing opportunities that they cannot obtain in face-to-face communication fields.

In the literature, it is seen that almost all of the scientific studies on social media addiction are done on university students. Statistics, on the other hand, show that the use of internet and social media is intense between the ages of 6-15, and especially between the ages of 11-15, the use of internet and social media is even more intense. In this case, it is vital to conduct studies on internet and social media addiction on primary and secondary school students. For these reasons, in this study, the social media addiction status of high school students was examined and the students' views on social media were consulted.

Methodology

Mixed method model was used in the research. Scanning model was used in the quantitative part of the research, and content analysis technique was used in the qualitative part. The research was carried out with the participation of 167 students selected among Vocational and Technical, Anatolian and Science High School students studying in Kozan, Adana in the 2022-2023 academic year. Students study in grades 9, 10 and 11. In the qualitative part of the research, a total of 27 students, three students from each grade level and nine students from each school type, were included in the study, in order to consult their views on the use of social media. In the quantitative part of the study, data on social media addiction of students were collected with the Social Media Addiction Scale for Adolescents (ESMBÖ), developed by Özgenel, Canpolat, and Ekşi (2019), and qualitative data were collected with an opinion form.

In the first part of the study, analyzes such as t-test and one-way ANOVA were used in the analysis of quantitative data. Content analysis technique was used in the analysis of the qualitative data of the research.

Results / Expected Outcomes

According to the research findings, social media addiction status of high school students is moderate. Adolescents with moderate social media addiction are defined as being in the risk group (Nakaya, 2015). Social media addiction levels of female students are higher than male students' addiction levels. However, as a result of the t-test performed according to gender, it was concluded that this difference was not significant. When you look at the studies in the literature, there are studies that are both consistent with the results of this research and different from the results of this research.

It has been observed that there is a significant difference between the social media addiction status of the students according to the school type and grade level, the social media addiction levels of the Science High School students are higher, and the addiction level of the 11th graders is higher than the 10th grades. As such, the research findings are different from the literature. In the study, a significant difference was found between social media addiction levels according to income level. It was concluded that as the income level increases, social media addiction increases. Baz (2018) reached similar results in his study with university students.

According to the research findings, students use social media for purposes such as watching videos, listening to music, communicating with friends, being aware of what others are doing, and studying. Students generally use social media tools such as Instagram, YouTube, WhatsApp, Tiktok, SnapChat. Participants state that they do activities that will lead them to addiction in these channels. Again, the participants' desire to communicate with their friends constantly and to be aware of what they are doing are also important data to understand the reasons for social media addiction of students. These data are also consistent with the research results in the literature. Baş (2020) and Can, Hazar and Kurt (2021) in their study that young people mostly use social media tools such as Instagram, YouTube, SnapChat, WhatsApp, and they watch videos for fun, communicate with their friends, and want to see what others share. He concluded that they were wasting their time for reasons such as: Students participating in the research think that social media has a negative impact on their academic success and personal development in general. The findings about the effects of social media on the social development of students are quite remarkable. Here, students talk about both positive and negative effects at a close rate.

Keywords: internet addiction, high school students, social media addiction

References

Baş, K. & Diktaş, A. (2020). Social media dependency of pre-service social studies teachers, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(1), 193-207. DOI: 10.17679/inuefd.563544

Baz, F.Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine çalışma. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9 (16), 276-295. DOI: 10.26466/opus.470118

Can, B., Hazar, Z. & Kurt, S. (2021). Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Karma Model Araştırması). Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 6 (1), 15-39. DOI: 10.31680/gaunjss.801906

Dinç, M. (2010). İnternet Bağımlılığı. İstanbul: Ferfir Yayınları.

Lietsala, K., Sirkkunen, E., (2008). Social media: introduction to the tools and processes of participatory economy. Tampere Finland: Tampere University Press.

Magsamen-Conrad, K. (2014), BillotteVerhoff, C., & Greene, K. (2014). Technology addiction's contribution to mental wellbeing: the positive effect of online social capital. Computers In Human Behavior, 40, 23-30.

Nakaya, A. C. 2015. Internet and social media addiction. San Diego, CA: Reference Point Press.

Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6, 629–662. doi: 10.15805/addicta.2019.6.3.0086

Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132 adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde alındı.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). Hane halkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437 adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde alındı.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2022). Hane halkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587 adresinden 23 Mayıs 2023 tarihinde alındı.

ID 141-Günlüklerle Desteklenmiş Araştırmaya Dayalı Öğretim Stratejisi ile Biyoloji Öğretiminin Öğrencilerin Fen Becerilerine Etkisi

Sinem Ödün Başkıran
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
sinembaskiran@gmail.com
0000-0003-2895-2321

Hünkar Korkmaz
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Giriş

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, analitik düşünme becerilerine sahip, problem çözebilen, içinde yaşadığı Dünya'nın sorunlarını fark eden, kültüre ve topluma katkı sağlayan, açık fikirli, iletişim becerileri yüksek, yaratıcı ve gelişime açık bireyler yetiştirebilmenin en iyi yolu eğitimdir. Aynı şekilde ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı öğretim sürecinde öğrencileri araştırma, inceleme ve gözlemlemeye yönlendiren, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri deney ve uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin aktif katılımlarını gerektiren araştırmaya dayalı öğretim stratejisi programın amaçlarını karşılamaya uygun; öğrencilerin problemleri tanımlayarak, veriler topladıkları, verileri analiz ederek sonuca vardıkları, yeni bilgi, yetenek ve tutum kazanmalarını sağlayan öğrenci merkezli bir öğretim stratejisidir (Duran ve Dökme, 2018; Erdamar-Koç ve ark., 2017; Lee, 2010; Saunders-Stewart ve ark., 2012; Smith, 1996;). Yazma, öğrenmek için eşsiz değere sahip (Emig, 1977), fen derslerinde günlük kullanımı ile araştırmanın temel basamağı olan soru sormayı arttırıcı bir stratejidir (Towndrow ve ark., 2008).

Bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerine günlüklerle desteklenmiş araştırmaya dayalı öğretim stratejisi ile biyoloji öğretiminin fen becerilerine etkililiğinin ve öğrencilerin uygulamalar hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla **"**Grup içi ve gruplar arası fen becerileri ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki değişimde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" ve "Öğrencilerin öğrenme ünitesindeki etkinlikler ve edinimleri konusundaki görüşleri nedir?" araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma karma araştırma desenine sahiptir. Araştırmanın nicel boyutu "Bağımsız Gruplar Deseni- 4X4 bağımsız gruplar için çok faktörlü deneysel desen" ile yürütülmüştür. Araştırmada bir grupta yansıtıcı günlükler, bir grupta araştırmaya dayalı öğretim stratejisi, bir grupta günlüklerle desteklenmiş araştırmaya dayalı öğretim stratejisi uygulanırken diğer grup ise kontrol grubu olarak yer almıştır. Araştırmanın nitel boyutu "durum çalışması" ile yürütülmüştür. Bu çalışmada "kısmi karma eş zamanlı baskın statülü desen" kullanılmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Nicel yönü baskın olan bu karma çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak, ayrı veri toplama araçları ile toplanmış, ayrı analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda günlüklerle desteklenmiş araştırmaya dayalı biyoloji öğretimi, araştırmaya dayalı biyoloji öğretimi ve derslerde günlük kullanımının 11. Sınıf öğrencilerinin fen becerilerini arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenciler araştırmaya dayalı biyoloji öğretimi çerçevesinde 5E öğrenme döngüsüne göre planlanmış derslerdeki uygulamaları öğrenmelerine katkı sağlayan, ilginç, verimli, hafızada kalıcı, hoş, konu pekiştirici ve yararlı bulmuşlardır. Öğrencilerin bazıları özellikle uzaktan eğitim sürecinde grup çalışması yapmayı yararlı bulmuşlar ancak sürece her öğrencinin eşit katkıda bulunmamasını eleştirirken bazıları ise uygulamalar ile eğlendiklerini özellikle uzaktan eğitim sürecinde interaktif ve verimli dersler ile biyoloji dersine ilgilerinin ve ders motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu günlük tutarak ders sürecini takip ettiklerini, konu tekrarı yapmalarına yardımcı olduğunu ve öğrenme süreçlerini analiz ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler günlük tutarken yazacak şey bulmakta zorlandıklarını belirtirken bazı öğrenciler günlük tutmanın, anlamadıkları konuları tespit etmelerine yardımcı olduğu, düzenli çalışma ve konu tekrarı yapmalarını sağladığını belirterek başarılarına katkı sağladığını, süreci takip edebilmelerini ve analiz edebilmelerini sağlayarak biyoloji dersine olan motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: araştırmaya dayalı öğretim stratejisi, biyoloji dersi öğretim programı, çok faktörlü deneysel tasarım, yansıtıcı günlük

*****Bu bildiri, "Günlüklerle Desteklenmiş Araştırmaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Biyoloji Programı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

Duran, M. ve Dokme, İ. (2018). Araştırmaya dayalı oğrenme yaklaşımının kavramsal anlama duzeyi ve bazı oğrenme cıktıları uzerine etkisi. Trakya Eğitim Dergisi, 8(3), 545-563.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28, 122-12.

Erdamar-Koc, G., Korkmaz, İ., Karataş Coşkun, M., Sarı, M., Unver, N., Tok, Ş. Ve Tok, T. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri (11. Baskı). Pegem Akademi.

Lee, V. S. (2010). The power of inquiry as a way of learning. Innovative Higher Education, 36(3), 149–160.

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality* & *Quantity, 43,* 265-275. DOI 10.1007/s11135-007-9105-3

MEB (2018). Ortaoğretim biyoloji dersi oğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı.https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215535566-Biyoloji%20d%C3%B6p.pdf

Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D. ve Shore, B. M. (2012). Student outcomes in inquiry instruction: A literature-zderived inventory. Journal of advanced academics, 23(1), 5-31.

Smith, D. A. (1996). *A meta-analysis of student outcomes attributable to the teaching of science as inquiry as compared to traditional methodology* (Yayımlanmamış doktora tezi]. Temple University.

Towndrow, P. A., Ling, T. A. ve Venthan, A. M. (2008). Promoting inquiry through science reflective journal writing. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 4* (3), 279-283.

ID 141-The Effect of Journal Assisted Inquiry-Based Biology Teaching on Students' Science Skills

Sinem Ödün Başkıran
Hacettepe University, Türkiye
sinembaskiran@gmail.com
0000-0003-2895-2321

Hünkar Korkmaz
Hacettepe University, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Introduction

In today's rapidly advancing world, education is the best way to cultivate individuals who can keep up with swiftly evolving technological advancements, possess analytical thinking skills, solve problems, recognize the issues of the world they inhabit, contribute to culture and society, are open-minded, exhibit strong communication skills, are creative, and open to development. Similarly, the secondary school biology curriculum emphasizes the need for research, investigation, and observation-oriented teaching processes, incorporating hands-on experiments and applications that allow students to learn by doing (Ministry of National Education, 2018).

The inquiry-based teaching strategy that requires active participation from students aligns with the objectives of the program. It is a student-centered approach that enables students to identify problems, collect and analyze data, arrive at conclusions, and acquire new knowledge, skills, and attitudes (Duran & Dökme, 2018; Erdamar-Koç et al., 2017; Lee, 2010; Saunders-Stewart et al., 2012; Smith, 1996). Writing holds unique value for learning (Emig, 1977) and utilizing journals in science classes is a strategy that enhances the fundamental step of questioning in research (Towndrow et al., 2008).

This study aims to determine the effectiveness of journal-supported inquiry-based teaching strategy in biology education for 11th-grade students regarding their science skills, and to understand students' perceptions of the implemented approach. To achieve this goal, the research questions of "Is there a statistically significant difference between pre-test and post-test mean scores of the Intra-group and Inter-group Science Skills Scale?" and "What are the students' opinions about the activities and acquisitions in the learning unit?" were investigated.

Methodology

This study employs a mixed research design. The quantitative aspect of the research was conducted using a "Independent Groups Design - a multi-factorial experimental design for 4X4 independent groups." In the study, reflective journals were implemented in one group, an inquiry-based teaching strategy in another group, an inquiry-based teaching strategy supported by journals in a third group, while the fourth group served as the control group. The qualitative aspect of the research was carried out using a "case study" approach. In this study, a "partially mixed concurrent dominant status design" was employed (Leech & Onwuegbuzie, 2009). In this mixed-methods study, where the quantitative aspect dominates, qualitative and quantitative data were collected concurrently using separate data collection tools and analyzed separately.

Results / Expected Outcomes

As a result of this research, it has been concluded that biology teaching supported by journals, inquiry-based biology teaching, and the use of journals in classes lead to an improvement in the science skills of 11th-grade students. Students found the activities in the lessons designed according to the 5E learning cycle within the framework of inquiry-based biology teaching to be contributing to their learning, interesting, effective, memorable, enjoyable, concept-reinforcing, and beneficial.

Some students, especially during the remote learning process, have found group work to be beneficial. However, they criticize the fact that not every student contributes equally to the process. Others have mentioned that they enjoyed the activities, especially during remote learning, and that interactive and efficient lessons increased their interest and motivation in biology classes. Most students have indicated that they keep journals to track the course progress, find it helpful for reviewing topics, and use it to analyze their learning processes. While some students have mentioned struggling to find things to write in their journals, others have stated that journaling helps them identify areas they don't understand, encourages regular study and topic revision, contributes to their success, helps them follow and analyze the process, and boosts their motivation for biology classes.

Keywords: biology curriculum, inquiry-based teaching strategy, multifactorial experimental design, reflective journal

References

Duran, M., & Dokme, İ. (2018). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kavramsal anlama düzeyi ve bazı öğrenme çıktıları üzerine etkisi. Trakya Eğitim Dergisi, 8(3), 545-563.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28, 122-12.

Erdamar-Koc, G., Korkmaz, İ., Karataş Coşkun, M., Sarı, M., Unver, N., Tok, Ş., & Tok, T. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri (11. Baskı). Pegem Akademi.

Lee, V. S. (2010). The power of inquiry as a way of learning. Innovative Higher Education, 36(3), 149–160.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. Quality & Quantity, 43, 265-275. https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3

Ministry of National Education (2018). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215535566-Biyoloji%20d%C3%B6p.pdf

Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D., & Shore, B. M. (2012). Student outcomes in inquiry instruction: A literature-derived inventory. Journal of Advanced Academics, 23(1), 5-31.

Smith, D. A. (1996). A meta-analysis of student outcomes attributable to the teaching of science as inquiry as compared to traditional methodology. [Unpublished doctoral dissertation]. Temple University.

Towndrow, P. A., Ling, T. A., & Venthan, A. M. (2008). Promoting inquiry through science reflective journal writing. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4(3), 279-283.

*Bu bildiri, "Günlüklerle Desteklenmiş Araştırmaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Biyoloji Programı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ID 142-Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Program Okur-Yazarlıkları Arasındaki İlişki

Elif Özyenginer
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
elif.dokmetepe@deu.edu.tr
0000-0001-7211-7644

Kerim Gündoğdu
Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Giriş

Bireylerin düşünce ve eylemleri, özgün yaşam felsefelerinin bir yansımasıdır. Marinoff'a (2007) göre insan davranışları, inançlarının ve hayat felsefelerinin etkisiyle şekillenir. Öğretmenlerin kişisel yaşam felsefeleri, eğitim programını yorumlama, öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirme ve değerlendirme etkinliklerini yönlendirme açısından önemlidir. Benimsenen eğitim felsefeleri ise eğitimin hedeflerinden yürütülme biçimlerine kadar birçok yönü şekillendirir. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefeleri, eğitimde çeşitli yaklaşımları temsil eder. Örneğin, daimicilik evrensel ilkeleri vurgulayarak geleneği sürdürmeyi amaçlarken, ilerlemecilik sürekli değişime odaklanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Demirel, 2017; Gutek, 2021; Özsoy, 2018; Öztürk, 2019; Sönmez, 2009). Benimsenen eğitim felsefeleri gibi program okur-yazarlığı da öğretmenlerin eğitim programlarını anlayıp etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için önemli bir yeterlik olarak öne çıkmaktadır (Bolat, 2017; Keskin ve Korkmaz, 2017). Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile program okur-yazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel tarama deseni kullanarak yürütülmüştür. Araştırma, en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir nicel araştırma yöntemidir. Çalışma, İzmir'deki bir devlet üniversitesindeki 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından (288) küme örnekleme yöntemi ile matematik/fen, Türkçe/sosyal, dil, temel eğitim ve eğitim bilimleri olmak üzere beş farklı bölümden rasgele seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım varsayımı kontrol edilerek, t-testi, Mann Whitney U-testi, ANOVA veya Kruskal Wallis H-testi; ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için normallik varsayımı karşılama durumuna göre Pearson Momentler Çarpımı veya Sperman Brown Korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 ile yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Eğitim inançları açısından bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tercihleri çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinen varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık şeklinde sıralanmıştır. Ardından geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilik gelmektedir. Benzer şekilde alanyazında öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdiği, geleneksel eğitim felsefelerini ise daha düşük düzeyde benimsediği

görülmektedir (Kozikoğlu ve Erden, 2018; Hayırsever ve Oğuz 2017; Ilgaz ve diğerleri, 2012; Alkın-Şahin ve diğerleri, 2014). Araştırma sonuçlarına göre, 1. sınıf öğretmen adaylarına kıyasla 4. sınıf öğretmen adaylarının program okur-yazarlığı açısından daha yüksek bir puan elde ettiği görülmüştür. Bu durumun sebebi, 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması gibi dersleri almaları ve sahada uygulama fırsatlarına sahip olmaları olabilir. Program okur-yazarlığının yaş ve bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı, cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, program okur-yazarlığı ile ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri arasında olumlu bir ilişki; esasici eğitim felsefesi ile olumsuz ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, programı doğru bir şekilde anlayan, yorumlayan ve uygulayabilen öğretmen adaylarının aynı zamanda daha çağdaş eğitim felsefelerine yönelik eğilim sergilediklerini yansıtmaktadır. Superfine ve diğerleri (2015)'ne göre araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin eğitim programını yorumlamaları ve öğrencilerine neyin uygun olduğuna dair kararlarını kendi inançlarına göre filtrelemektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin inançlarının eğitim programının uygulanmasında belirleyici bir rol oynadığı ve programın anlamını çözmede program okur-yazarlığının hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık

Kaynaklar

Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies, *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility.* University of Minho. 18-19 Ekim 2013, Portugal-Braga.

Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 12(18), 121-138. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103 ISSN: 1308-2140.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., ve Akgün, Ö. E. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme (25. baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gutek, G. L. (2021). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Pearson.

Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.

Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 757-778.

Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.

Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 17*(3), 1566-1582.

Marinoff, L. (2007). *Felsefe hayatınızı nasıl değiştirir?* (İ. Erdener, Çev.) İstanbul: Pegasus Yayınları.

Matthew J. H. (2012). What do philosophers of education do? *An empirical study of*

philosophy of education journals. 31: 1-27.

Özsoy, S. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri. *Journal of Theory and Practice in Education, 14*(2), 301-328.

Öztürk, M. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşlerinin belirlenmesi: bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1716-1734.

Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Superfine, A. C., Marshall, A. M., & Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: bringing written curriculum materials into the question. *The Curriculum Journal, 26*(1), 164-191. http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.990910 adresinden alındı

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335–350.

ID 142-The Relationship Between Teacher Candidates' Educational Beliefs and Curriculum Literacies

Elif Özyenginer
Dokuz Eylül University, Türkiye
elif.dokmetepe@deu.edu.tr
0000-0001-7211-7644

Kerim Gündoğdu
Adnan Menderes University, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Introduction

Individual actions and thoughts are reflections of personal life philosophies. According to Marinoff (2007), human behavior is intricately woven with one's beliefs and life perspectives. For teachers, their individual life philosophies are instrumental in deciphering educational programs, shaping the teaching and learning dynamics, and steering evaluation endeavors. The embraced educational philosophies, meanwhile, substantially influence various dimensions of education, spanning from its objectives to its practical methods. Educational paradigms, like perennialism, essentialism, progressivism, existentialism, and reconstructionism, encapsulate diverse educational approaches. Perennialism, for instance, is committed to upholding tradition by accentuating universal principles, whereas progressivism embraces constant change (Büyüköztürk et al., 2020; Demirel, 2017; Gutek, 2021; Özsoy, 2018; Öztürk, 2019; Sönmez, 2009). Comparable to the influence of embraced educational philosophies, competence in curriculum literacy stands out as pivotal for educators to adeptly comprehend and implement curricula (Bolat, 2017; Keskin & Korkmaz, 2017). This study aims to investigate the nexus between the educational beliefs of teacher candidates and their proficiency in curriculum literacy.

Methodology

This research employed a correlational design to ascertain the relationship and degree of connection between at least two variables. The study encompassed 288 teacher candidates from both 1st and 4th grades, drawn from diverse departments—mathematics/science, Turkish/social, language, elementary education, and educational sciences—at a state university in Izmir, utilizing a cluster sampling approach. Data collection instruments comprised the "Educational Beliefs Scale" developed by Altınkurt and Çokluk (2011), and the "Educational Curriculum Literacy Scale" crafted by Bolat (2017). For data analysis, assuming normal distribution, tools such as t-tests, Mann-Whitney U-tests, ANOVA, Kruskal-Wallis H-tests were used, alongside Pearson's Moment Product or Spearman Brown Correlation analysis to assess scale relationships. SPSS 25 was employed for data analysis.

Results / Expected Outcomes

Educational beliefs survey results indicated that prospective teacher preferences leaned towards contemporary educational philosophies, particularly existentialism, progressivism, and reconstructionism. Following these, traditional philosophies such as perennialism and essentialism were less pronounced. Similarly, literature reveals that teacher candidates show

greater affinity towards modern educational philosophies and relatively less inclination towards traditional ones (Kozikoğlu & Erden, 2018; Hayırsever & Oğuz, 2017; Ilgaz et al., 2012; Alkın-Şahin et al., 2014). Comparing the curriculum literacy scores, 4th-grade candidates outperformed their 1st-grade counterparts. This could be attributed to 4th-grade candidates' exposure to teaching practice and field applications. While curriculum literacy showed no significant variation based on age and department, gender-based analysis favored males. Another significant finding unveiled a positive association between curriculum literacy and progressive, existential, and reconstructive educational philosophies. In contrast, essentialist educational philosophy displayed an adverse and potent relationship. This underscores the correlation between adept curriculum understanding and an inclination towards contemporary educational philosophies. Research, like that of Superfine et al. (2015), suggests that educators' beliefs filter their interpretation of the curriculum, shaping decisions on student appropriateness. Consequently, teachers' beliefs play a defining role in curriculum implementation, heightening the critical role of literacy in curriculum interpretation.

Keywords: essentialism, existentialism, perennialism, progressivism, reconstructionism

References

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies, *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility.* University of Minho. 18-19 Ekim 2013, Portugal-Braga.

Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 12*(18), 121-138. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103 ISSN: 1308-2140.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., & Akgün, Ö. E. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme (25. baskı).* Pegem A Yayıncılık.

Gutek, G. L. (2021). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Pearson.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.

Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 757-778.

Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.

Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 17*(3), 1566-1582.

Marinoff, L. (2007). *Felsefe hayatınızı nasıl değiştirir?* (İ. Erdener, Çev.). Pegasus Yayınları.

Matthew J. H. (2012). What do philosophers of education do? *An empirical study of philosophy of education journals. 31*: 1-27.

Özsoy, S. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri. *Journal of Theory and Practice in Education, 14*(2), 301-328.

Öztürk, M. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşlerinin belirlenmesi: bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1716-1734.

Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

Superfine, A. C., Marshall, A. M., & Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: bringing written curriculum materials into the question. *The Curriculum Journal, 26*(1), 164-191. http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.990910 adresinden alındı

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335–350.

ID 143-Üç Boyutlu Nesnelerin ve Dönüşüm Geometrisinin Öğretilmesine Yönelik Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi Deneyiminden Yansımalar

Cahit Aytekin
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
caytekin1@gmail.com
0000-0003-4746-223X

Rabia Sarıca
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
rabiasarica@ahievran.edu.tr
0000-0002-8725-3646

Giriş

İçinde bulunduğumuz şu zamanlar teknolojinin; inanılmaz bir hızla geliştiği ve hayatımızın her alanını çok hızlı bir şekilde dönüştürdüğü dönemlerdir. Yapay zekâ, robotik, nano-teknoloji, veri madenciliği, makine öğrenme, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler özellikle dikkat çekmektedir. Söz konusu bu teknolojiler elbette pek çok iş ve endüstri kolu ile birlikte eğitim sektörünü de etkilemektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojisi özellikle oyun ve eğlence sektöründe yoğun ilgi görmektedir. Bu teknolojinin eğitime etkileri ise heyecan verici boyuttadır. Görüntü ve verilerin gerçek ortamlara eklenmesiyle zenginleştirilmiş bir ortam oluşturan Arttırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmaya başladığı ilk yıllarda gelişimi sınırlı, kullanımı lüks ve oluşturulması zahmetli bir teknoloki iken günümüzde yazılım ve donamımdaki gelişmelerle birlikte spor, sağlık, sanayi, eğlence, eğitim ve askeri alanlarındaki kullanımı yaygınlaşmıştır (İçten ve Bal, 2017).

Artırılmış gerçeklik ortamı; gerçek dünyadaki mekân ve nesnelerin bilgisayar ortamında üretilmiş sanal öğeler aracılığıyla zenginleştirilmesiyle oluşturulmaktadır (Altınpulluk, 2015). Artırılmış gerçeklik; gerçek bir mekan veya nesnenin üzerine sanal bir öğenin bindirilmesiyle oluşmaktadır (Azuma, 2001, Akt: Coşkun, 2017). Artırılmış gerçekliğin amacı; fiziki gerçeklik algısıyla elde edilen bilgiye sayısal bir bilgi eklemektir ve böylece kullanıcın algısı güçlendirilerek hedef mekan, obje ya da yapı ile ilgili daha fazla bilgi edinmesi mümkün hale gelmektedir (Coşkun, 2017). Artırılmış gerçeklik uygulamaların eğitimde kullanım alanlarından bazıları şunlardır (Somyürek, 2014):

- ✓ İki boyutlu kitaplara üçüncü boyut kazandırma
- ✓ Fizik, kimya, biyoloji gibi alanlarda kavramların üç boyutlu gösterimi ve deneylerin gerçekleştirilmesi
- ✓ Uçak bakımı, lazer yazıcı tamiri gibi bilişsel ve psiko-motor alanlarda bakım/onarım görevlerine yönelik eğitimler vermede
- ✓ Coğrafya dersinde kavramları görselleştirmede
- ✓ Matematik ve geometri dersinde uzamsal ilişkileri ve kavramları görselleştirmede

Yöntem

Bu çalışma durum çalışması yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Durum çalışmaları örnek olay incelemesi ya da vaka çalışması olarak da isimlendirilmektedir. Merriam (2013) durum çalışmalarını bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi amacıyla kullanılması

gerektiğini ifade etmektedir. Creswell (2007) durum çalışmasını; bir veya birkaç durumun gözlem, görüşme, görsel ve işitsel dokümanlar veya raporlar ile derinlemesine incelendiği, bu durumlara bağlı temaların ortaya çıkarıldığı çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada 6 ay boyunca geometri öğretimine yönelik artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirme projesine dâhil edilen iki öğrencinin deneyimlerinden yansımaları incelenmiştir. Öğrencilerden biri bilgisayar teknolojileri ve öğretmenlik bölümü üçüncü sınıf öğrencisidir. Diğeri ise iki yıllık bir üniversitenin mekatronik bölümünde proje tarihi itibariyle öğrenim görmektedir.

Araştırma kapsamında 10 dinamik etkinlik tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere nasıl bir dinamik aktivitenin istendiği konusunda mentorluk verilmiştir. Araştırmacılar uygulama geliştirme sürecinde tasarım, kodlama ve animasyon kısımlarına herhangi bir müdahale de bulunmamıştır. Öğrenciler kodlama için gerekli C#'ı, üç boyutlu tasarım için gerekli Blender'ı, artırılmış gerçeklik tasarımı için gerekli Vuforia'yı ve uygulamanın geliştirildiği platform olan Unity'yi kendi kişisel çabalarıyla öğrenmişlerdir. Süreçte sadece kazanımlara yönelik uygulamanın nasıl olması gerektiği hakkında genel hatlarıyla tarifler yapmıştır. Bu çalışmada, artırılmış gerçeklik geliştiren iki katılımcının bu süreçlerde yaşadıkları tecrübelerin betimlemesi amaçlamıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Görüşme süreci katılımcılarının da izni ve haberi ile ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerde kullanılan sorulardan bazıları şunlardır:

i) Geçmiş matematik başarını nasıl tanımlarsın? Matematik sevmenin ve sevmemenin nedenlerinden bahseder misiniz?
ii) Uygulama geliştirdiğin konularda daha önce bu kadar detaylı düşünmüş müydün? Bu tasarımlardaki en eğlenceli yönler nelerdir?
iii) Geliştirmiş olduğunuz uygulamanın avantajlı ve dezavantajlı yönleri nelerdir? Geleneksel matematik öğretimi ile kıyaslar mısın?
iv) Arıttırılmış gerçeklik uygulaması eğitimde ne gibi yenilikler getirme potansiyeline sahiptir?

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu çalışmada, katılımcıların üç boyutlu cisimler ve dönüşüm geometrisi konularında arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirmeleri sürecinde deneyimledikleri ve dikkat çektikleri hususlar incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen zengin veriler; analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Sonuç olarak üç başlık altında yer alan 19 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar katılımcı görüşlerinden yapılacak olan direkt alıntılarla desteklenmektedir. Burada öncelikle her bir başlık altındaki temalara örnekler verilmiş ve bunlardan birkaçını ilgili literarür bağlamında tartışma yöntemi seçilmiştir.
Genel bulgular altındaki tema örnekleri şu şekildedir: *Ortaokulda matematik başarımız iyi değildi, Bu projedeki uygulamaların ortaokul öğrencilerine yararlı olacağına inanıyoruz, Yaptığımız etkinliklerin dinamik olması çok önemliydi, Programın sunduğu imkânlar ve sınırlılıklar tasarımlara yön verdi.*

Üç boyutlu nesneler başlığı altında sunulan temalardan örnekler şunlardır: *Küp etkinliğini yapmak uygulama geliştirme sürecinde çok önemli bir aşama oldu, Küp etkinliği tasarım sürecinde teknolojik pedagojik alan bilgisi kapsamında giren hususlara ilişkin gerekçeler, sürekli karelerde çalıştıktan sonra üçgenlerle ilgili tasarıma geçiş aşaması zorlu bir durumdu, Blender dışındaki programlarda yapılan üçgenler unity ile uyum sağlamadı, koninin farklı bir yapısı var, bu etkinliği tam olarak yapamadık, Koni açılımında daha profesyonel bir iş yapmak için zamanımız ve bilgimiz yeterli değildi.*

Dönüşüm Geometrisi başlığı altında sunulan temalardan örnekler şunlardır: *Yansıma kavramına vurgu yapmak için özel düzenlemeler yaptık, Doğruya göre yansıma kafa karıştıcı oldu, düzleme göre yansımanın daha mantıklı olduğuna karar verdik, Desen oluşturma etkinliği ile dönüşüm geometrisi kazanımlarını oyunla öğretmeyi amaçladık, Altıgenin noktalarını hareket ettirmek için joystick ekledik.*

Anahtar Sözcükler: artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, eğitimde teknoloji, etkinlik tasarlama, proje

Kaynaklar

Altınpulluk, H. (2015). Arttırılmış gerçekliği anlamak: kavramlar ve uygulamalar [Kitap tanıtımı: Understanding augmented reality: concepts and applications by A. B. Craig]. *AUAd*, 1(4), 123-131.

Coşkun, C. (2017). Bir Sergileme Yöntemi Olarak Artırılmış Gerçeklik. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 20, 61-75.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

İçten, T. & Bal, G. (2017). Artırılmış Gerçeklik Üzerine Son Gelişmelerin ve Uygulamaların İncelenmesi. GU J Sci, Part C, 5(2): 111-136.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80

ID 143-Reflections from an experience of developing of augmented reality aplication for teaching three-dimensional objects and transformation geometry

Cahit Aytekin
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
caytekin1@gmail.com
0000-0003-4746-223X

Rabia Sarıca
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
rabiasarica@ahievran.edu.tr
0000-0002-8725-3646

Introduction

We are in a time where technology is developing at an incredible rate and transforming every aspect of our lives very quickly. Technologies such as artificial intelligence, robotics, nano-technology, data mining, machine learning, virtual and augmented reality attract particular attention. These technologies, of course, affect the education sector as well as many branches of business and industry. Virtual and augmented reality technology attracts great attention especially in the game and entertainment industry. The effects of this technology on education are exciting. Augmented reality technology, which creates an enriched environment by adding images and data to real environments, was a technology with limited development, luxury and troublesome creation in the first years of its use, but today, with the developments in software and hardware, its use in the fields of sports, health, industry, entertainment, education and military has become widespread (İçten and Bal, 2017).

Augmented reality environment is created by enriching real-world spaces and objects through computer-generated virtual elements (Altınpulluk, 2015). Augmented reality is formed by superimposing a virtual component on a real space or object (Azuma, 2001, cited in: Coşkun, 2017). The purpose of augmented reality is to add numerical information to the information obtained with the perception of physical reality, and thus, it becomes possible to obtain more information about the target space, object or structure by strengthening the perception of the user (Coşkun, 2017). Some of the usage areas of augmented reality applications in education are as follows (Somyürek, 2014):

- ✓ Adding a third dimension to two-dimensional books
- ✓ Three-dimensional representation of concepts in fields such as physics, chemistry and biology and performing experiments
- ✓ Providing training on maintenance/repair tasks in cognitive and psycho-motor areas such as aircraft maintenance and laser printer repair.
- ✓ Visualizing concepts in geography lesson
- ✓ Visualizing spatial relations and concepts in mathematics and geometry course

Methodology

This study was conducted using the case study method. Merriam (2013) states that case studies should be used to describe and analyze a situation in depth. Creswell (2007) defines case studies as studies in which one or more situations are examined in depth with observations, interviews, visual and audio documents or reports, and themes related to these situations are revealed. In this study, the reflections of the experiences of two students who were included in the augmented reality application development project for teaching geometry for 6 months were examined. One of the students is a third year student of computer technologies and teaching department. The other is studying at the mechatronics department of a two-year university as of the project date.

Within the scope of the research, 10 dynamic activities were designed. During the research process, students were given mentorship on what kind of dynamic activity was desired. The researchers did not interfere with the design, coding and animation parts during the application development process. Students learned C# for coding, Blender for 3D design, Vuforia for augmented reality design, and Unity, the platform on which the application was developed, with their own personal efforts. In the process, the researchers only made general descriptions about how the application for the achievements should be. In this study, it was aimed to describe the experiences of two participants who developed augmented reality during these processes. Interviews were held with the participants. Open-ended questions were used in the interviews. The interview process was recorded with a voice recorder with the permission and news of the participants. Some of the questions used in the interviews are:

i. How would you describe your past mathematics achievement? Can you talk about the reasons for liking and disliking mathematics?

ii. Have you ever thought in detail about the issues you are developing applications for? What are the most fun aspects of these designs?

iii. What are the advantages and disadvantages of the application you have developed? Can you compare it to traditional mathematics teaching?

iv. What kind of innovations does the augmented reality application have in education?

Results / Expected Outcomes

In this study, the issues that the participants experienced and drew attention during the process of developing augmented reality applications on three-dimensional objects and transformation geometry were examined. Rich data obtained from interviews with participants; analyzed and themes were created. As a result, 19 themes under three headings emerged. These themes are supported by direct quotations from the views of the participants. Here, firstly, examples of themes under each heading are given and these will be discussed in the context of the relevant literature.

Examples of themes under the general findings are as follows: *Our mathematics achievement in secondary school was not good, We believe that the applications in this project will be beneficial to secondary school students, It was very important that the activities we carried out were dynamic, The opportunities and limitations of the program guided the designs*.

Examples of the themes presented under the title of three-dimensional objects are as follows: *Making the cube activity was a very important stage in the application development process, The reasons for the issues that fall within the scope of technological pedagogical content knowledge in the cube activity design* process, the transition to the design of triangles was a difficult situation after working in squares, the triangles made in programs other than Blender did not fit with unity, the cone has a different structure, we could not do this activity fully, we did not have enough time and knowledge to do a more professional job in cone expansion.

Examples of themes presented under the title of Transformation Geometry are: *We made special arrangements to emphasize the concept of reflection, Reflection with respect to line was confusing, we decided that reflection with respect to plane was more logical, With the pattern creation activity, we aimed to teach the transformation geometry gains with games, we added a joystick to move the points of the hexagon.*

Keywords: augmented reality, virtual reality, technology in education, activity design, project

References

Altınpulluk, H. (2015). Arttırılmış gerçekliği anlamak: kavramlar ve uygulamalar [Kitap tanıtımı: Understanding augmented reality: concepts and applications by A. B. Craig]. AUAd, 1(4), 123-131.

Coşkun, C. (2017). Bir Sergileme Yöntemi Olarak Artırılmış Gerçeklik. Sanat ve Tasarım Dergisi, 20, 61-75.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

İçten, T. & Bal, G. (2017). Artırılmış Gerçeklik Üzerine Son Gelişmelerin ve Uygulamaların İncelenmesi. GU J Sci, Part C, 5(2): 111-136.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80.

ID 144-Derin Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerindeki Aracılık Etkisinin İncelenmesi

Tuba Acar Erdol
Ordu Üniversitesi, Türkiye
redmonday24@hotmail.com
0000-0002-6954-4968

Sinem Demirkol
Ordu Üniversitesi, Türkiye
dmrklsinem@gmail.com
0000-0002-9526-6156

Elif Çil
Ordu Üniversitesi, Türkiye
elifdemir80@gmail.com
0000-0003-1420-8729

Sevda Türkiş
Ordu Üniversitesi, Türkiye
sevdaturkis@gmail.com
0000-0002-1853-8437

Emel Bayrak Özmutlu
Ordu Üniversitesi, Türkiye
emelbayrakozmutlu@gmail.com
0000-0002-1222-3557

Giriş

Bu araştırmanın amacı cinsiyet ve bir sanat dalıyla ilgilenme ile akademik başarı arasındaki ilişkide derin öğrenmenin aracı rolünü incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsiyetin ve sanat dalı ile ilgilenmenin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Cinsiyetin ve sanat dalı ile ilgilenmenin derin öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Cinsiyet ve sanat dalı ile ilgilenme değişkenleri kontrol altına alındığında derin öğrenmenin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
4. Cinsiyet ve sanat dalı ile ilgilenme değişkenleri ile akademik başarı arasındaki ilişkide derin öğrenmenin aracılık rolü var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu orta büyüklükteki bir ildeki lise öğrencileri oluşturmuştur. 1264 kişiden oluşan bu grubun 738 (%58,4)'i kız, 526 (%41.6)'sı ise erkek öğrencidir. Araştırma kapsamında 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Öğrenme Yaklaşımları Envanteri' olmak üzere iki veri toplama aracı

kullanılmıştır. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE), Kember, Bigss ve Leung (2004) tarafından geliştirilmiş ve Çolak ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra sınıflar ziyaret edilerek, araştırma hakkında bilgi verilmiş, veli ve öğrencinin gönüllü onamı alınarak veriler, 01.11.2022- 01.05.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizinde RStudio'da lavaan paketi kullanılarak yol analizi yapılmıştır. Verilerin analizi hazır hale getirilmesi öncesinde yapılan kayıp veri analizinde, kayıp verilerin rastgele dağıldığı görülmüştür. Tüm değişkenler için seri atama yapılmıştır. Derin öğrenme boyutu için yapılan DFA sonucunda uyum indekslerinin CFI=0.9 (iyi uyum); TLI=0.86(kabul edilebilir); SRMR=0.0452 (mükemmel uyum) ve RMSEA= 0.07 (iyi uyum) bulunmuştur. Derin Öğrenme boyutuna yönelik Cronbach's alpha değeri 0.771 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ve aracı değişkeni ile çoklu bağlantı problemi bulunmamıştır (Iacobucci vd., 2008). Cinsiyet ve sanatla ilgilenme ile akademik başarı arasındaki ilişkide derin öğrenmenin aracı rolüne yönelik incelemede modele ilişkin varsayımlar incelenmiştir (Baron ve Kenny, 1986).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Aracılık analizleri sonucunda cinsiyet ve sanat dalıyla ilgilenme değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda bu değişkenlerin çalışmada aracı değişken olarak alınan derin öğrenme üzerinde de doğrudan etkisinin manidar olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarısının 1.73 puan; derin öğrenme puanlarının ise yaklaşık 1 puan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sanat dalı ile ilgilenmeyen öğrencilerin 1.78 puan daha başarılı olduğu, derin öğrenme puanlarının ise 1.55 puan daha düşük olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında, derin öğrenme değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu, öğrencilerin derin öğrenme puanlarındaki bir birimlik artışın akademik başarılarında 0.15 puanlık bir artış sağlayacağı saptanmıştır. Cinsiyet ve sanat dalı değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki aracı değişken olan derin öğrenme üzerinden dolaylı etkisi de anlamlıdır. Ek olarak derin öğrenme değişkeni, cinsiyet ve sanat dalı değişkenlerinin başarı üzerindeki toplam etkisinin %51'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre, bağımsız değişkenlerin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkilerinin hala anlamlı olması, cinsiyet ve sanat dalı değişkenlerinin başarı üzerindeki etkisinde derin öğrenmenin kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik başarı, aracılık, cinsiyet, derin öğrenme, sanat ile ilgilenme

Kaynaklar

Baron, R. M. ve 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,* 1173-1182.

Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 197-211.

Iacobucci, D., Neela S. ve Xiaoyan D. (2007). A meditation on mediation: evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology, 17*(2), 139-153.

Kember, D., Biggs, J. ve Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74*(2), 261-279

* Bu bildiri kapsamında sunulan araştırma A-2203 proje kodu ile Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından desteklenmiştir.

ID 144-Investigating the Mediating Effect of Deep Learning on Academic Achievement

Tuba Acar Erdol
Ordu University, Türkiye
redmonday24@hotmail.com
0000-0002-6954-4968

Sinem Demirkol
Ordu University, Türkiye
dmrklsinem@gmail.com
0000-0002-9526-6156

Elif Çil
Ordu University, Türkiye
elifdemir80@gmail.com
0000-0003-1420-8729

Sevda Türkiş
Ordu University, Türkiye
sevdaturkis@gmail.com
0000-0002-1853-8437

Emel Bayrak Özmutlu
Ordu University, Türkiye
emelbayrakozmutlu@gmail.com
0000-0002-1222-3557

Introduction

The aim of this study is to investigate the mediating role of deep learning in the relationship between gender and interest in art discipline and academic achievement. To achieve this aim, the following research questions were addressed:

1. Does gender and interest in art discipline have a significant effect on academic achievement?
2. Does gender and interest in art discipline have a significant effect on deep learning?
3. Does deep learning have a significant effect on academic achievement when controlling for gender and interest in art discipline variable?
4. Does deep learning mediate the relationship between gender and interest in an art discipline variables and academic achievement?

Methodology

In this study, a correlational model was employed. The study group consisted of high school students from a medium-sized city, totaling 1264, with 738 (58.4%) female and 526 (41.6%) male students. Two data collection instruments were used in the research: the 'Personal Information Form' and the ‘Learning Process Questionnaire.' The ' Learning Process Questionnaire' (LPQ) was developed by Kember, Biggs, and Leung (2004) and adapted into Turkish by Çolak and Fer (2007). After obtaining the necessary permissions, classes were

visited, and information about the research was provided. Data was collected with the voluntary parents and students between November 1, 2022, and May 1, 2023.

For data analysis, the lavaan package in RStudio was used. In the preliminary analysis, it was observed that the missing data were randomly distributed. There were no issues of multicollinearity between the independent variables and the dependent and mediator variables (Iacobucci et al., 2008). The result of the confirmatory factor analysis (CFA) for the deep learning dimension showed that the fit indices were CFI = 0.9 (good fit), TLI = 0.86 (acceptable fit), SRMR = 0.0452 (excellent fit), and RMSEA = 0.07 (good fit). The Cronbach's alpha value for the deep learning dimension was calculated as 0.771. To investigate the mediating role of deep learning in the relationship between gender and interest in art and academic achievement, the assumptions of the model were examined (Baron & Kenny, 1986).

Results / Expected Outcomes

The mediation analysis revealed that the gender and interest in art variables have a significant direct effect on students' academic achievement. Additionally, it was observed that these variables also have a significant direct effect on deep learning, which was considered as the mediator variable in the study. It was determined that female students perform 1.73 points higher in terms of academic achievement compared to male students and have approximately 1 point higher deep learning scores. Students who are not interested in art perform 1.78 points better in terms of academic achievement, but their deep learning scores are 1.55 points lower. When the effects of the independent variables were controlled for, it was found that the deep learning variable has a significant effect on academic achievement. An increase of one unit in students' deep learning scores was associated with a 0.15-point increase in their academic achievement.

The indirect effect of the gender and interest in art variables on academic achievement through the mediator variable of deep learning is also significant. Additionally, the deep learning variable explains 51% (0.14/0.27) of the total effect of gender and interest in art variables on academic achievement. These results suggest that while the direct effects of independent variables on academic achievement are still significant, the partial mediating role of deep learning in the impact of gender and interest in art variables on achievement is evident.

Keywords: academic achievement, deep learning, gender, interest in art, mediation.

References

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,* 1173-1182.

Çolak, E., & Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 197-211.

Iacobucci, D., Neela S., & Xiaoyan D. (2007). A meditation on mediation: evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology, 17*(2), 139-153.

Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74*(2), 261-279.

* The research presented in this paper was supported by Ordu University Scientific Research Projects Coordinatorship with project code A-2203.

ID 145-Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Nil Duban
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
nily@aku.edu.tr
0000-0002-8851-0114

Giriş

Sürdürülebilirlik, çevre, insan ve şimdiki kuşakların gelecek kuşaklar için sorumlulukları arasındaki ilişkiyi tanımlayan; temel olarak ekonomi, çevre ve toplum bileşenlerine sahip bir kavramdır. Sürdürülebilir kalkınma, toplumların ekonomik kalkınma yaklaşımı arayışı içinde olurken aynı zamanda da çevre ve yaşam kalitesi olarak da yararlandıkları bir stratejidir. Hızla gelişen sanayileşme, kentleşme, tarımın modernleşmesi, teknoloji ve ekonomideki gelişmeler, kaynak-ihtiyaç dengesini bozmuş, sosyal refahı elde etme gayretleri insanlığın geleceğini tehdit etmeye başlamıştır. Böylece, "ekonomik olarak kalkınmak mı?" yoksa "çevresel değerleri korumak mı?" ikilemini aşma çabasıyla sürdürülebilir kalkınma kavramı geliştirilmiştir. Bu sorunun yanıtı çerçevesinde, sürdürülebilir kalkınmayla ilgili Birleşmiş Milletler tarafından birtakım faaliyetler yapılmaya başlanmıştır. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri Eylül 2015'te Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilip 1 Ocak 2016 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 2030 yılında tamamlanması planlanan bu yol haritası kapsamında yer alan 17 adet hedef ülkeler tarafından eğitim kurumlarında çocuk ve gençlere kazandırılmak amacıyla öğretim programlarına da yansıtılmıştır. Öğretmenlerin davranışlarında hem rol model olması hem de aktardığı bilgilerin öğrenciler tarafından daha çok değer görmesi nedeniyle sürdürülebilir kalkınma konusunun öğretiminde öğretmenlere çok fazla iş düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımları sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelemesi ve bilinçli bir biçimde bu hedeflere ulaşmak için ders planlarını hazırlamaları önemlidir. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilen sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun kazanımlar doğrultusunda ders planı hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmalarında temel olarak tercih edilen görüşme tekniği bu araştırmada da yarı-yapılandırılmış görüşmeler biçiminde tercih edilmiştir. Bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada temel ölçüt, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı incelemiş ve uygun kazanımlar çerçevesinde ders planı hazırlamış öğretmenler olmalarıdır. Bu temel ölçüt çerçevesinde araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Afyonkarahisar merkez veya ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan altı sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen ''*yarı yapılandırılmış görüşme formu''* kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşme yapılan tüm öğretmenlere araştırmanın amacı ve görüşme ile ilgili bilgiler verilmiş ve görüşmeler öğretmenlerin izinleri alınarak ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan

nitel veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan yapılan doğrudan alıntılar kullanılarak bulgular desteklenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilen sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun kazanımlar doğrultusunda ders planı hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Anahtar sözcükler: sürdürülebilir kalkınma hedefleri, ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programı, ders planı

ID 145-Opinions of Classroom Teachers on Preparation of Lesson Plans in the Context of Sustainable Development Goals

Nil Duban
Afyon Kocatepe University, Türkiye
nily@aku.edu.tr
0000-0002-8851-0114

Introduction

Defining the relationship between sustainability, the environment, people and the responsibilities of the present generations for future generations; Basically, it is a concept that has components of economy, environment and society. Sustainable development is a strategy that societies use while seeking an economic development approach, while also benefiting from the environment and quality of life. Rapidly developing industrialization, urbanization, modernization of agriculture, developments in technology and economy have disrupted the balance of resource-needs, and efforts to achieve social welfare have begun to threaten the future of humanity. Thus, “to develop economically?” or “preserving environmental values?” In an effort to overcome this dilemma, the concept of sustainable development has been developed. Within the framework of the answer to this question, some activities have started to be carried out by the United Nations regarding sustainable development. Sustainable development goals were adopted by the United Nations General Assembly in September 2015 and entered into force on 1 January 2016. The 17 goals within the scope of this roadmap, which is planned to be completed in 2030, have also been reflected in the education programs by the countries in order to gain children and youth in educational institutions. Teachers have a lot of work in teaching the subject of sustainable development because they are both role models in the behavior of teachers and the information they convey is more valued by students. In this context, it is important that teachers examine the achievements in the curriculum in line with the sustainable development goals and consciously prepare their lesson plans to achieve these goals. Within the scope of this research, it is aimed to get the opinions of the classroom teachers about the lesson plan preparation process in line with the achievements in line with the sustainable development goals included in the primary school science curriculum.

Methodology

In this study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. The interview technique, which is basically preferred in phenomenology studies, was also preferred in the form of semi-structured interviews in this study. In this study, the study group was formed by using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The main criterion in this study is that the participants are teachers who have examined the Primary School Science Curriculum in the context of sustainable development goals and prepared a lesson plan within the framework of appropriate acquisitions. Within the framework of this basic criterion, the participants of the research are six classroom teachers working in primary schools in Afyonkarahisar center or its districts in the 2022-2023 academic year. In this research, "semi-structured interview form" developed by the researcher was used to get the thoughts of the classroom teachers about distance education. Before starting the interviews, all the interviewed teachers were informed about the purpose of the research and the interview, and the interviews were recorded using a voice recorder with the permission of the teachers. Qualitative data collected from semi-structured interviews in the research were analyzed using

content analysis technique. The findings were supported by using direct quotations from the answers given by the participants.

Results / Expected Outcomes

The results obtained from this research, which was conducted to determine the views of classroom teachers on the process of preparing lesson plans in line with the achievements in accordance with the sustainable development goals included in the primary school science curriculum, will be discussed by comparing them with other research results in the literature.

Keywords: sustainable development goals, primary school science curriculum, lesson plan

ID 146-Web 2.0 Araçlarının İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisi

İmren Ersan
Türkiye
ersanimren@gmail.com
0000-0002-9114-9040

Mustafa Çelebi
Erciyes Üniversitesi, Türkiye
mdcelebi@gmail.com
0000-0002-0325-7528

Giriş

Bu çalışmanın amacı Web 2.0 araçlarının ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerin dört dil becerisi açısından ön test ve son test puanları, son test puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları öğrencilerin bilgisayar sahibi olma, şahsi çalışma odası olma, ailede öğretmen olma durumlarına göre oluşan farklılık incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. Sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubu 24'ü deney 24'ü kontrol grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma 7. sınıf İngilizce dersi "Biographies" ünitesi temel alınarak yapılmıştır ve veri toplama aracı olarak "Biographies Ünitesi Başarı Testi" kullanılmıştır. Altı hafta süren uygulamada deney grubundaki öğrencilere Quizziz, Wordwall, Quizlet ve Mentimeter Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanmış aktiviteler yaptırılmıştır. Testlerden elde edilen puanlar arasındaki farkı incelemek için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

Birinci alt problem doğrultusunda deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından hazırbulunuşluk düzeylerini ölçen ön test başarı puanları arasındaki farka bakılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde dil becerileri açısından her iki grubunda ön bilgilerinin denk olduğunu göstermektedir. Donmuş & Gürol'un (2015), İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiye ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının başarı testinin tümünden aldıkları ön-test-son-test puan ortalamaları incelenmiş olup deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dört dil becerileri açısından deney sonunda düzeylerini ölçen son testten aldıkları puanlar arasındaki fark incelendiğinde her iki grubun da uygulama sonrası dört dil becerisinde iyileşme, gelişme görülmüştür. Web 2.0 araçlarından faydalanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçları kullanımının İngilizce ders öğretiminde bir

etkisinin olup olmadığını araştıran bir başka araştırmada (Karayürek, 2022, s. 77) öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital içerik oluşturma konusunda ve teknoloji kullanımı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuşlardır. Araştırma sonunda ise Web 2.0 araçlarının 10. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın üçüncü alt problemi cinsiyet değişkeni ile ilgilidir. Öğrencilerin son test puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında; dinleme, yazma, konuşma becerilerinde kadınlarınki yüksek çıkmıştır ama kadınların erkeklerle arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerinin deney öncesi dört dil becerileri açısından akademik başarılarının bilgisayar sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır ve anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Horzum (2011) tarafında yapılan çalışmada bilgisayar sahibi olma durumuna göre öğrencilerin oyun oynamayı bırakamama, oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme gibi faktörleri nasıl etkilediği incelenmiştir ve benzer sonuçlar alınmıştır. Deney sonrası, öğrencilerin akademik başarıları ile bilgisayar sahibi olma durumları son test ile tekrar ölçülmüş ve sonuç olarak dört temel beceriden de anlamlı fark elde edilmiştir. Bu da gösteriyor ki deney sonrasında, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin temel becerileri daha fazla artmıştır. Ata'nın (2011) çalışmasında elde edilen sonuç da araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerinin akademik başarıları ile şahsi çalışma odalarının olması arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde her iki testte de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın son alt problemi ailede öğretmen olma değişkeni ile ilgilidir. Ailede öğretmen olmasının ya da olmamasının öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen bir durum olmadığı anlaşılmıştır. Demir vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerinin akademik başarıları ile ailede öğretmen olma durumları arasındaki ilişki incelenmiş ve yazma becerisi hariç diğer üç temel beceride anlamlı bir fark yoktur.

Anahtar Sözcükler: etkinlik, öğretim, teknoloji, uygulama, yenilik

Kaynaklar

Ata, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 1 - 21.

Donmuş, V., & Gürol, M. (2015). İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(15), 313-332. doi:10.7827/TurkishStudies.8769

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 56-68.

Karayürek, H. (2022). Web 2.0 araçları yoluyla kelime öğretimi. *N.* Göktürk, E. T. Arat, E. Ç. Uzun, Ö. Güner (Ed.), *Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı içinde (*75-80). MEB.

ID 146-The Effect of Web 2.0 Tools on Academic Achievement in Primary 7th Grade English Lesson

İmren Ersan
Türkiye
ersanimren@gmail.com
0000-0002-9114-9040

Mustafa Çelebi
Erciyes University, Türkiye
mdcelebi@gmail.com
0000-0002-0325-7528

Introduction

The aim of this study is to examine the effects of Web 2.0 tools on academic achievement in 7th grade English lessons. For this purpose the pre-test and post-test scores of the experimental and control group students in terms of four language skills and the differences in the post-test scores according to the gender of the students were examined. In addition, the difference in the academic achievement of the students according to their having a computer, having a personal study room, and having a teacher in the family was examined.

Methodology

The study was carried out using a quasi-experimental design with a pre-test post-test control group. The study group consisted of students studying in the 7th grade of a secondary school in Melikgazi district of Kayseri province in the 2022-2023 academic year. The study group consisted of 24 experimental and 24 control group students. The study was based on the "Biographies" unit of the 7th grade English course and the "Biographies Unit Achievement Test" was used as a data collection tool. In the six-week implementation, students in the experimental group were given activities prepared using Quizziziz, Wordwall, Quizlet and Mentimeter Web 2.0 tools. Mann-Whitney U test was used to examine the difference between the scores obtained from the tests.

Results

In line with the first sub-problem, the difference between the pretest achievement scores of the experimental group students and the control group students measuring their readiness levels in terms of listening, speaking, reading and writing skills was examined and no significant difference was found between them. This result shows that the prior knowledge of both groups was equivalent in terms of language skills before the application. Similar results were obtained in the study conducted by Donmuş & Gürol (2015) to determine the effect of using educational computer games in English language learning on achievement and retention. In the study, the pre-test and post-test mean scores of the experimental and control groups from the whole achievement test were examined and no significant difference was found between the pre-test achievement scores of the experimental and control groups. When the difference between the scores of the control and experimental group students from the post-test measuring their levels at the end of the experiment in terms of four language skills was examined, it was seen that both groups improved and developed in four language skills after the application. It was

concluded that teaching using Web 2.0 tools increased student achievement. In another study (Karayürek, 2022, p. 77), which investigated whether the use of Web 2.0 tools had an effect on English language teaching, students gained more knowledge about creating digital content and using technology by using Web 2.0 tools. At the end of the research, it was seen that Web 2.0 tools had a significant effect on increasing student achievement in vocabulary teaching in 10th grade English course. The third sub-problem of the study is related to the gender variable. It was concluded that students' post-test scores did not differ according to their gender. When the rank averages were analyzed, it was found that women's scores were higher in listening, writing and speaking skills, but this difference between women and men was not statistically significant. It was investigated whether the students' academic achievement in terms of four language skills before the experiment differed according to their computer ownership status and no significant difference was found. In the study conducted by Horzum (2011), it was examined how computer ownership affected factors such as students' inability to stop playing games and preferring to play games to other activities, and similar results were obtained. After the experiment, students' academic achievement and computer ownership status were measured again with the post-test and as a result, significant differences were obtained in all four basic skills. This shows that after the experiment, the basic skills of the students who had computers increased more. The result obtained in Ata's (2011) study also shows parallelism with the findings of the research. The relationship between students' academic achievement and having a personal study room was examined. When the results were examined, no significant difference was found in both tests. The last sub-problem of the research is related to the variable of having a teacher in the family. It was understood that the presence or absence of a teacher in the family did not significantly affect the academic achievement of the students. Similar results were obtained in the study conducted by Demir et al. (2012). The relationship between the academic achievement of the students and the status of being a teacher in the family was examined and there was no significant difference in the other three basic skills except writing skill.

Keywords: activity, teaching, technology, application, innovation

References

Ata, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 1 - 21.

Donmuş, V., & Gürol, M. (2015). İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(15), 313-332. doi:10.7827/TurkishStudies.8769

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 56-68.

Karayürek, H. (2022). Web 2.0 araçları yoluyla kelime öğretimi. *N.* Göktürk, E. T. Arat, E. Ç. Uzun, Ö. Güner (Ed.), *Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı içinde (*75-80). MEB.

ID 147-Alanyazındaki Hedefsiz Program Değerlendirme Çalışmalarının Analizi: Fen Eğitiminde Program Değerlendirme Çalışmaları Açısından Doğurguları

Buse Yalçın
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
buseceger@gmail.com
0000-0001-7364-3419

Hünkar Korkmaz
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Giriş

Eğitim kavramı; bireyin kendisi için gereken çeşitli becerileri kazanmasını sağlar ve bu gerekliliklerin analizi, beceri ihtiyaçlarının belirlenmesi, hedeflerin ortaya çıkarılması, öğretim programının tasarlanması, sunulması ve değerlendirilmesini temel alan bir süreçle gerçekleştirir (Drucker, 1992; James ve Roffe, 2000). Dünyada yaşanan bilimdeki değişim ve dönüşümler bireylerin ve toplumların değişen ihtiyaçlarıyla öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki gelişmelerle ilgili toplumdaki bireylerden beklentileri doğrudan etkilemektedir (MEB, 2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı ne kadar güçlü ve kaliteliyse öğrencilerin bilgiyi öğrenmesi veya deneyimi kazanması yerine öğrenilmesi gereken fen bilimleri ilkelerini öğrenmeleri için gerekli olan tecrübeleri ve gereklilikleri dikkatlice seçmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Programları değerlendirmenin günümüzdeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Tyler (1949), yapılan program değerlendirmelerin, programın hem güçlü hem zayıf yönlerini ortaya çıkardığını, programın etkili veya eksik olduğu yönleri belirlenerek hangi yönde geliştirilmesi gerektiğini tespit etmede önemli olduğunu belirtmiştir (Ödün-Başkıran ve Korkmaz, 2020).

Scriven, 1967 yılında ortaya attığı "Hedeften Bağımsız Değerlendirmeyle değerlendirme modellerine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Scriven (2015), değerlendirmeyi yapan kişilerin çoğunun, zamanlarının belli bir kısmını bazı uzmanlık alanlarında uygulamalı değerlendirmeye ayırırken, ayrıca yenilikler ve değişimler hakkında düşünerek ve tartışarak kısmen de olsa bu yenilik ve değişimlere destek olacaklarını umduğunu ifade etmiştir.

Programın uygunluğu veya yararlılığı programın ortaya çıkardığı etkilerinin, programın hedeflerinden ziyade etkilediği bireylerin sahip olduğu ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi sonucu belirlenmektedir. Bu sebepten dolayı "hedefe dayalı" veya "yönetici odaklı" yerine "ihtiyaca dayalı" veya "tüketici odaklı " değerlendirme olarak adlandırılabilir. (Scriven, 1981).

UCLA Değerlendirme Çalışmaları Merkezi'nin belirttiği gibi program değerlendirmesi sırasında sadece hedefe ulaşıp ulaşamama bakımından açıklamaların yer aldığı yayınların olduğu görülmektedir. Fakat günümüzde iyi değerlendiricilerin, hedefe bağlı değerlendirmelerin yanında alternatif olarak hedeften bağımsız değerlendirmeden de bahsettikleri, bununla birlikte değerlendiricilerin hedefleri eleştirmeleri ve ihtiyaçları değerlendirme ile ilgilenmeleri gerektiği, ortaya çıkabilecek yan etkilerin eşit şekilde sonuçlar doğurabileceği yönünde düşünmeleri gerektiği belirtilmektedir (Scriven, 1979).

Youker (2019), yaptığı çalışmasında hedefsiz değerlendirmenin uygulanmasına ilişkin rehber niteliğindeki çalışmaların yetersiz olduğunu, hedefsiz değerlendirmeyi kavramsallaştırmayı öğrenmek, nasıl yürüttüklerini açıklamak ve neden bu değerlendirme yöntemini seçtiklerini anlamak için hedefsiz değerlendirmeyle ilgili çalışmaları incelediğini belirtmiştir. Bu gereklilikten ve eksiklikten dolayı bundan sonra fen eğitim programlarında yapılacak değerlendirme çalışmalarına destek olması adına bu araştırmada alan yazındaki pratik uygulamaların neler olduğu, nasıl yürütüldüğü, neden bu yöntemin seçildiğine dair araştırma yapılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, alanyazındaki hedefsiz program değerlendirme çalışmalarının analizini yaparak fen eğitiminde program değerlendirme çalışmaları açısından doğurgularını tespit etmektir.

Yöntem

Bu amaçla araştırma nitel araştırma yöntemi ve doküman analizine dayalı sistematik literatür incelemesi ile yürütülecektir. Literatür taramasının yürütülmesine ilişkin temel adımlar dört aşamada gerçekleştirilmiştir; (1) literatür incelenmesinin tasarlanması (2) literatür incelenmesinin yürütülmesi, (3) toplanan makalelerin analizi ve (4) analiz sonucu elde edilen verilerin raporlanması ve incelemenin yazılması. Bu süreç pratik deneyimler yoluyla elde edilen ve literatürde yer alan ve literatür taramaları için önerilen çeşitli standartlar ve yönergelerin bir sentezidir (Liberati ve diğerleri, 2009; Tranfield ve diğerleri, 2003; Wong ve diğerleri, 2013; akt. Snyder, 2019). Araştırmada belirlenen amaç kapsamında İngilizce ve Türkçe yazılan, nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri ile yürütülen, hedefsiz program değerlendirme çalışmalarını kapsayan, eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar, ERIC, EBSCO, Web of Science, Prequest veri tabanlarında yıl sınırlaması konulamadan "hedefsiz değerlendirme", "hedefsiz program değerlendirme", Anahtar Sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak alan yazında yer alan ve erişilen makaleler Ödün-Başkıran ve Korkmaz (2020) tarafından uyarlanan makale değerlendirme ölçütleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Hedefsiz değerlendirmeyle fen eğitimi alanında alanyazında yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı, yapılan çalışmaların genelde farklı alanlarla ilgili olduğu ve bu alanda yapılması gereken daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: program değerlendirme, fen eğitimi, hedefsiz değerlendirme

Kaynaklar

James, C., & Roffe, I. (2000). The evaluation of goal and goal-free training innovation. *Journal of European Industrial Training, 24*(1), 12-20.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23).

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. *Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.*

Ödün-Başkıran, S., & Korkmaz, H. Biyoloji eğitiminde araştırmaya dayalı öğretim stratejisinin öğrenme çıktılarına etkileri üzerine sistematik literatür taraması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 1045-1074.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339.

Scriven, M. (1979). Interview: Michael Scriven: Viewpoints on Education Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *1*(2), 66-72.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

Scriven, M. (2015). Evaluation Revolutions. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *11*(25), 14–21.

Youker, B. W. (2019). What, how, and why? A comparative analysis of 12 goal-free evaluations. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 15*(33), 16-29.

ID 147-Analysis of Goal Free Program Evaluation Studies in the Literature: Implications for Program Evaluation Studies in Science Education

Buse Yalçın
Hacettepe University, Türkiye
buseceger@gmail.com
0000-0001-7364-3419

Hünkar Korkmaz
Hacettepe University, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Entrance

The concept of education; enables the individual to acquire various skills required for himself/herself, and realizes these requirements through a process based on the analysis of these requirements, the determination of skill needs, the determination of the objectives, the design, presentation and evaluation of the program (Drucker, 1992; James & Roffe, 2000). Changes and transformations in science in the world directly affect the expectations of individuals in the society about the changing needs of individuals and societies and developments in learning-teaching approaches (MEB, 2018). The stronger and higher the quality of the Science Program, the more carefully it selects the experiences and requirements necessary for students to learn the science principles that need to be learned instead of learning knowledge or gaining experience (Korkmaz & Kaptan, 2002).

The importance of evaluating programs today is an undeniable fact. Tyler (1949) stated that the program evaluations reveal both the strengths and weaknesses of the program, and it is important in determining which direction the program should be developed by determining the effective or deficient aspects of the program (Ödün-Başkıran & Korkmaz, 2020).

Scriven brought a different perspective to evaluation models with the “Goal-Free Evaluation” that he put forward in 1967. Scriven (2015) stated that he hopes that most of the evaluators will support these innovations and changes, albeit partially, by devoting a certain part of their time to applied assessment in some areas of expertise, while also thinking and discussing about innovations and changes.

The relevance or usefulness of the program is determined by associating the effects of the program with the needs of the individuals it affects, rather than the goals of the program. For this reason, it may be called "need-based" or "consumer-oriented" evaluation rather than "goal-based" or "managerial-oriented" (Scriven, 1981).

As stated by the UCLA Center for Evaluation Studies, it is seen that there are only publications that include explanations in terms of whether or not the goal has been achieved during program evaluation. However, it is stated that today, good evaluators talk about goal-free evaluation as an alternative besides goal-based evaluations, and that evaluators should criticize goals and deal with needs assessment, and think that the side effects that may arise can produce results equally (Scriven, 1979).

In his study, Youker (2019) stated that the studies on the implementation of goal-free evaluation are insufficient, and he examined the studies on goal-free evaluation in order to learn to conceptualize goal-free evaluation, to explain how it is carried out, and to understand why they chose this evaluation method. Due to this necessity and deficiency, in order to support the evaluation studies to be carried out in science education programs from now on, in this research, a research is carried out on what the practical applications in the literature are, how they are carried out, and why this method is chosen.

The aim of this research is to analyze the goal-free program evaluation studies in the literature and to determine the implications for program evaluation studies in science education.

Method

For this purpose, the research will be carried out with a systematic literature review based on qualitative research method and document analysis. The basic steps for conducting the literature review were carried out in four stages; (1) designing the literature review, (2) conducting the literature review, (3) analyzing the collected articles, and (4) reporting the data obtained from the analysis and writing the review. This process is a synthesis of various standards and guidelines obtained through practical experience and included in the literature and recommended for literature reviews (Liberati et al., 2009; Tranfield et al., 2003; Wong et al., 2013; cited in Snyder, 2019). Studies conducted in the field of educational sciences, including goal-free program evaluation studies, written in English and Turkish, conducted with qualitative, quantitative and mixed research methods, within the scope of the purpose determined in the research, " goal-free evaluation" without setting a year limitation in ERIC, EBSCO, Web of Science, Prequest databases, The search was carried out using the keywords "goal-free program evaluation". In accordance with the purpose of the research, the articles in the literature and accessed were evaluated using the article evaluation criteria adapted by Ödün-Başkıran and Korkmaz (2020).

Results / Expected Results

It has been determined that there are not enough studies in the literature in the field of science education with goalless assessment, that the studies are generally related to different fields and that more studies are needed in this field.

Keywords: program evaluation, science education, goal-free evaluation

References

James, C., & Roffe, I. (2000). The evaluation of goal and goal-free training innovation. *Journal of European Industrial Training, 24*(1), 12-20.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23).

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. *Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.*

Ödün-Başkıran, S., & Korkmaz, H. Biyoloji eğitiminde araştırmaya dayalı öğretim stratejisinin öğrenme çıktılarına etkileri üzerine sistematik literatür taraması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 1045-1074.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339.

Scriven, M. (1979). Interview: Michael Scriven: Viewpoints on Education Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 1*(2), 66-72.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

Scriven, M. (2015). Evaluation Revolutions. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *11*(25), 14–21.

Youker, B. W. (2019). What, how, and why? A comparative analysis of 12 goal-free evaluations. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *15*(33), 16-29.

ID 148-Etnopedagaoji Bağlamında Balkan Ülkeleri Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Uygulamaları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Naciye Kaya
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
naciyesaltikalp35@hotmail.com

Yavuz Erişen
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
erişenyavuz@gmail.com
0000-0002-3339-5155

Erdal Bay
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
erdalbay@hotmail.com
0000-0002-4452-9067

Giriş

Etnopedagoji, toplumun yaşadığı coğrafyada, geçmişten getirdiği kültürel kodları çocuğa aktarmak için geleneğe dayalı olarak uygulamaya koyduğu çocuk yetiştirme şekillerini araştırmaktadır. Ortak coğrafi ve tarihsel bağlamı dikkate alarak farklı halkların etkileşiminden doğan pedagojik gelenekleri de açığa çıkarmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye ile ortak coğrafi ve tarihsel bağı olan Balkan ülkelerinin (Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya) etnoedagoji yaklaşımı ile okul öncesi ethosferinde karakter eğitimine yönelik uygulamalar, yaşanılan sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerilerini benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda anlamak ve değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma deseni ile yaşanan deneyimler ve deneyimler aracılığıyla edinilen anlamlar sebep sonuç ilişkisi içerisinde kendi sosyal çevresi bağlamında incelenir (Özden & Saban, 2019). Araştırmaya özgü görüşme formu hazırlanarak, her ülkeden 5'er okul öncesi eğitimi öğretmeni toplam 25 okul öncesi eğitimi öğretmeni görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ile veriler 5 ülke, 12 şehirden zoom ve telefon görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeye katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerini gizliliğini korumak amacıyla araştırma sürecine dâhil edildiği andan itibaren kendi ülke baş harfleri ile kodlar verilerek, kodlar aracılığıyla tanımlanmıştır. Yapılan her görüşme bu kod adıyla demografik bilgiler ile birlikte excele işlenmiş, ham veriler ve yapılan görüşmeler bu kodlarla kaydedilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

✓ Balkan Ülkeleri ve Türkiye okul öncesi eğitimi öğretmenlerine karakter eğitiminin gerekli olup olmadığı sorulduğunda, tüm katılımcılar benzer şekilde karakter eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Kocalar ve Bay (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul öncesi eğitimi öğretmenleri karakter eğitimini benzer sebeplerden dolayı gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2011), karakter eğitiminin gerekliliğinde, 21.yüzyılda çocukların ve gençlerin birçok tehlike ile karşı karşıya kaldığına dikkat çekmektedir.

✓ Balkan Ülkeleri ve Türkiye'deki katılımcıların öğrencilere kazandırılacak davranışları belirlemede en sık öğrenci ihtiyaçlarını dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
✓ Balkan Ülkeleri ve Türkiye okul öncesi eğitim öğretmenleri öğrencilerinin kazanmasını istediği toplamda yirmi dokuz karakter özelliği belirtmiştir. Bu karakter özelliklerinden on dördünün bir ve ya birkaç Balkan Ülkesindeki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin belirttiği karakter özellikleri ile benzer olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
✓ Arnavutluk, Bosna Hersek ve Kosova'daki okul öncesi eğitim öğretmenleri okul öncesi karakter eğitiminde yöntem ve teknikler de teşvik etme/rol model olmaya dikkat çekmişlerdir. Balkan Ülkeleri ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim öğretmenleri kullandıkları yöntem ve teknikleri benzer şekilde gelişim ve yaş özelliklerine uygun olduğu için seçtiklerini belirtmişlerdir.
✓ Balkan Ülkeleri ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim öğretmenleri karakter eğitiminde karşılaşılan sorunlar altı başlık, sundukları çözüm önerileri de beş başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler programda belirsizlik, aile, fiziki ortam, materyal eksiklikleri ve toplumsal çevreye dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: etnopedagoji, okul öncesi, karakter eğitimi

Kaynaklar

Aslan M.(2011). İlköğretimde Karakter Eğitimi Ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. (Yayın no:287995).[Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.

Kocalar, E. & Bay, E. (2021). Okul öncesi ethosferinde karakter eğitimine ilişkin mevcut durumun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 360-374.

Özden, M. & Saban, A. (2019). Nitel Araştırmalarda Paradigma ve Teorik Temeller. A. Saban, & A. Ersoy (Edt), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 1-29). Anı Yayıncılık.

ID 148-Character Education Practices, Problems and Solution Suggestions of Preschool Teachers of Balkan Countries in The Context of Ethno-Pedagogy

Naciye Kaya
Ministry of National Education, Türkiye
naciyesaltikalp35@hotmail.com

Yavuz Erişen
Yıldız Teknik University, Türkiye
erişenyavuz@gmail.com
0000-0002-3339-5155

Erdal Bay
Gaziantep University, Türkiye
erdalbay@hotmail.com
0000-0002-4452-9067

Introduction

Ethno-pedagogy investigates the ways of raising children in the geography where the society lives, based on tradition, in order to transfer the cultural codes from the past to the child. Taking into account the common geographical and historical context, it also reveals pedagogical traditions arising from the interaction of different peoples. The aim of this research is to understand and evaluate the practices, problems experienced, and solution suggestions for character education in the preschool atmosphere with an ethno-pedagogy approach in Balkan countries (Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, North Macedonia), which have common geographical and historical ties with Turkey, in line with similarities and differences.

Method

The research was structured according to qualitative research design. With the qualitative research design, experiences and meanings acquired through experiences are analyzed in the context of their social environment in a cause-and-effect relationship (Ozden & Saban, 2019). An interview form specific to the research was prepared, and 5 preschool teachers from each country, 25 preschool teachers in total, were interviewed. The data were collected from 5 countries and 12 cities through Zoom and telephone interviews. To protect the confidentiality of the preschool teachers who participated in the interview, they were identified through codes by giving codes with their country initials from the moment they were included in the research process. Each interview was entered into Excel with this code name together with demographic information, and the raw data and interviews were recorded with these codes.

Results / Expected Results

✓ When the preschool teachers from Balkan Countries and Turkey were asked whether character education is necessary or not, all participants similarly stated that character education is necessary. In the study conducted by Kocalar and Bay (2021), it was concluded that character education is necessary for preschool teachers for similar reasons. Aslan (2011) draws attention to the necessity of character education and points out that children and young people face many dangers in the 21st century.

✓ It was determined that the participants in Balkan countries and Turkiye most frequently took student needs into consideration in identifying the behaviors to be acquired by the students.
✓ Preschool teachers from Balkan countries and Turkiye stated a total of twenty-nine character traits that they would like their students to acquire. It was found that fourteen of these character traits were similar to the character traits stated by preschool teachers in one or more Balkan countries.
✓ Preschool teachers in Albania, Bosnia and Herzegovina and Kosovo drew attention to encouragement/role modelling in methods and techniques of preschool character education. Preschool teachers in Balkan countries and Turkiye stated that they chose the methods and techniques they used because they were appropriate for the students' developmental and age characteristics.
✓ The problems encountered in character education by preschool teachers in Balkan countries and Turkiye were grouped under six headings, and the solution suggestions they offered were grouped under five headings. Teachers drew attention to uncertainty, family, physical environment, material deficiencies, and social environment in the program.

Keywords: ethno pedagogy, preschool, character education

References

Aslan M.(2011). İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. (Yayın no:287995).[Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YOK Ulusal Tez Merkezi.

Kocalar, E. & Bay, E. (2021). Okul öncesi ethosferinde karakter eğitimine ilişkin mevcut durumun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 360-374.

Özden, M. & Saban, A. (2019). Nitel Araştırmalarda Paradigma ve Teorik Temeller. A. Saban, & A. Ersoy (Edt), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 1-29). Anı Yayıncılık.

ID 149-5E Öğrenme Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Oğuz Gürbüztürk
İnönü Üniversitesi, Türkiye
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
0000-0002-9950-3139

Hüseyin Demir
İnönü Üniversitesi, Türkiye
hsyndemir4815@gmail.com
0000-0002-7848-8777

Giriş

Çağımızda bireylerden; problemler karşısında çözüm üretmesi, eleştirel bakış açısı geliştirmesi, sadece bilgiyi alan değil aynı zamanda üreten olması ve elde ettiği bilgiyi fonksiyonel olarak kullanması, istikrar sahibi, girişken, iletişim ve empati becerisine sahip olması, topluma ve kültüre katkı sağlaması beklenmektedir (MEB, 2018). Çağdaş bir öğrenme anlayışı olan yapılandırmacılık bu becerilerin geliştirilmesi adına geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışından köklü bir şekilde ayrılmaktadır (Özden, 2021:56). Brooks (1990)'a göre yapılandırmacı yaklaşımın amacı, bireyi öğrenme sürecinde bilgiyi sorgulamaya, bilgiye eleştirel yaklaşmaya ve sonuçta üst bilişsel becerileri kullanarak keşfetmeye yönlendirerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan öğretimde bireylerin öğrenme sürecinde daha aktif olduğu ve daha iyi öğrenmelerin sağlandığı pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Eskicioğlu, 2021). Yapılandırmacı yaklaşımda etkinlikler hazırlanırken ders içeriği ve öğrenci ihtiyaçları temel belirleyicilerdir. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde öğrenme kuramcıları tarafından çeşitli öğrenme modelleri ortaya konmuştur (Oral, 2020:498).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarında en çok kullanılan modellerinden birisi olan ve literatürde öğrenme halkası olarak bilinen 5E öğrenme modeli, BSCS (Biyolojik Bilimler Program Çalışması) sürecinde Rodger W.Bybee tarafından geliştirilmiştir (Öztürk, 2008; Yenilmez ve Ersoy, 2008). İlgili alan yazında farklı düzeylerde 5E öğrenme modeli etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisini konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçların bütüncül bir anlayışla ele alınması genel bir kanıya varılması açısından bir gerekliliktir. Dolayısıyla bu çalışma, 5E Öğrenme Modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, derslere yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeylerine ilişkin etki büyüklüklerini belirleyen çalışmaların bulgu ve sonuçlarını bir çatı altında toplamak ihtiyacından doğmuştur. Bu sebeple çalışmanın alandaki akademik boşluğu doldurarak 5E öğrenme modelinin etkileri üzerine geniş bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Meta-analiz yöntemi ile yürütülen bu çalışmada 5E öğrenme modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, derslere yönelik tutumları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki genel etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden meta-analiz kullanılmıştır. Çalışmaların seçiminde dikkate alınan dahil edilme ölçütleri şu şekildedir: 2018-2022 yılları arasında yapılmış olması; Türkçe veya İngilizce olarak yazılmış doktora tezi, yüksek lisans tezi ve hakemli dergilerde yayınlanmış makale olması; ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yapılmış olması; deney grubunda 5E öğrenme modeline göre, kontrol grubunda mevcut programda öngörülen yönteme göre öğretim sürecinin yürütülmesi; gruplara ait etki büyüklüğünü hesaplamaya yetecek "örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, p" değerlerinin verilmiş olmasıdır. Ulusal ve uluslararası veri tabanları kullanılarak yapılan literatür taraması sonucunda, araştırmaya dahil edilme ölçütlerini karşılayan 77 çalışmadan (39 yüksek lisans tezi, 16 doktora tezi, 22 makale) veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı kullanılmıştır. Meta-analiz kapsamına alınan araştırmaların etki büyüklüğü katsayılarının hesaplanmasında sabit etkiler modeli ya da rastgele etkiler modeli kullanılmaktadır. Yorumlamada hangi modelin kullanılacağına karar vermek amacıyla heterojenlik testi uygulanmış ve test sonucunda akademik başarı, tutum ve kalıcılık değişkenleri için çalışmaların heterojen yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı analizler rastgele etkiler modeline göre yürütülmüştür. Çalışmalarda yayın yanlılığını araştırmak amacıyla Huni Saçılım Grafiği, Rosenthal'ın Güvenli N yöntemleri ile incelemeler yapılmış ve yayın yanlılığı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, Cohen'in etki büyüklüğü indeksinden yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre 5E öğrenme modeli etkinliklerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarının mevcut programda öngörülen öğretim yönteminin kullanıldığı ortamlara göre akademik başarı üzerinde olumlu yönde ve geniş düzeyde; tutum ve kalıcılık üzerinde ise olumlu yönde orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 5E öğrenme modeli, etki büyüklüğü, meta-analiz, öğrenme halkası (döngüsü) modeli, yapılandırmacılık.

Kaynaklar

Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: Constructivist forging new connections. *Educational Leadership, 47*(5), 68-71.

Eskicioğlu, A.P. (2021). *Yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgi iletişim teknolojisi destekli işbirlikli kimya öğrenimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

Oral, B. (2020). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.

Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.

Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenilmez, K. ve Ersoy, M. (2008). Opinions of mathematics teacher candidates towards applying 7E instructıonal model on computer aided instruction environments. *International Journal of Instruction, 1*(1), 49-60.

ID 149-The Effect of The 5E Learning Model on Academic Achievement, Attitude and Permanence: Meta-Analysis Study

Oğuz Gürbüztürk
İnönü University, Türkiye
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
0000-0002-9950-3139

Hüseyin Demir
İnönü University, Türkiye
hsyndemir4815@gmail.com
0000-0002-7848-8777

Introduction

In our age, from individuals, it is expected to produce solutions to problems, to develop a critical perspective, to be not only a recipient of information, but also a producer and functionally use the information obtained, to be stable, assertive, have communication and empathy skills, and to contribute to society and culture (MEB, 2018). Constructivism, a contemporary understanding of learning, is radically separated from the traditional understanding of teaching and learning in order to develop these skills (Özden, 2021:56). According to Brooks (1990), the purpose of the constructivist approach is to ensure meaningful and permanent learning by directing the individual to question knowledge during the learning process, to approach knowledge critically and ultimately to discover it using metacognitive skills. Many studies have shown that individuals are more active in the learning process and better learning is achieved in teaching based on the constructivist approach (Eskicioğlu, 2021). In the constructivist approach, course content and student needs are the main determinants while preparing the activities. Within the framework of these needs, various learning models have been put forward by learning theorists (Oral, 2020:498).

The 5E learning model, known as the learning circle in the literature and is one of the most used models of the constructivist approach in learning environments, was developed by Rodger W. Bybee during the BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) (Öztürk, 2008; Yenilmez & Ersoy, 2008). In the relevant literature, there are studies on the effects of 5E learning model activities at different levels on academic success, attitude and permanence. However, consider the findings and results obtained from these studies with a holistic understanding is a necessity in order to reach a general conclusion. Therefore, this study arose from the need to gather under one roof the findings and results of studies that determined the effect sizes of teaching activities organized according to the 5E Learning Model on students' academic achievements, attitudes towards lessons, and permanence levels of what was learned. For this reason, the study is expected to provide a broad perspective on the effects of the 5E learning model by filling the academic gap in the field. This study, conducted with the meta-analysis method, aimed to reveal the general effect of 5E learning model applications on students' academic achievements, attitudes towards lessons and permanence of learned information.

Methodology

Meta-analysis, one of the quantitative research methods, was used in the study. The inclusion criteria taken into account in the selection of studies are as follows: It should be published

between 2018-2022; it should be a doctoral thesis, a master's thesis and an article published in peer-reviewed journals written in Turkish or English; it should be done in an experimental design with a pre-test post-test control group; the teaching process should be carried out according to the 5E learning model in the experimental group and according to the method envisaged in the current program in the control group; "sample size, arithmetic mean, standard deviation, t-test, p" values sufficient to calculate the effect size of the groups should be given. As a result of the literature review using national and international databases, data were collected from 77 studies (39 master's theses, 16 doctoral theses, 22 articles) that met the inclusion criteria.

Comprehensive Meta-Analysis (CMA) program was used to analyze the data. Fixed effects model or random effects model is used to calculate the effect size coefficients of the studies included in the meta-analysis. Heterogeneity test was applied to decide which model to use in interpretation, and as a result of the test, it was determined that the studies were heterogeneous for academic achievement, attitude and permanence variables. Therefore, the analyzes were conducted according to the random effects model. In order to investigate publication bias in the studies, Funnel Scatter Plot and Rosenthal's Safe N methods were used and it was determined that there was no publication bias. In the study, comments were made based on Cohen's effect size index.

Results

As a result of this research, according to the classification of Cohen et al., learning environments where 5E learning model activities are used have a positive and larger effect on academic success compared to environments where the teaching method prescribed in the current program is used; it was determined that it had a moderate and positive effect on attitude and permanence.

Keywords: 5E learning model, effect size, meta-analysis, learning cycle model, constructivism.

References

Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: Constructivist forging new connections. *Educational Leadership, 47*(5), 68-71.

Eskicioğlu, A.P. (2021). *Yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgi iletişim teknolojisi destekli işbirlikli kimya öğrenimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

Oral, B. (2020). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.

Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.

Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenilmez, K. ve Ersoy, M. (2008). Opinions of mathematics teacher candidates towards applying 7E instructıonal model on computer aided instruction environments. *International Journal of Instruction, 1*(1), 49-60.

ID 150-Yaşa Uygun Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında Okulöncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının Analizi

Fatma Bıkmaz
Ankara Üniversitesi, Türkiye
bikmaz@ankara.edu.tr
0000-0001-7880-3231

Canay Demirhan-İşcan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
cdemir@education.ankara.edu.tr
0000-0001-5548-4717

Ece Koçer
Ankara Üniversitesi, Türkiye
ekocer@ankara.edu.tr
0000-0002-1442-5988

Metin Kartal
Kafkas Üniversitesi, Türkiye
c.metinkartal@gmail.com
0000-0002-7201-6904

Giriş

UNESCO (2018) kapsamlı cinsellik eğitimini; cinselliğin bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal yönlerinin bir eğitim programı kapsamında yapılandırılmış olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak tanımlarken; bu eğitim ile bireylerin kendi sağlık, iyi olma hali ve değerlerinin farkına varma, saygılı sosyal ve cinsel ilişkiler geliştirme, yaptıkları seçimlerin kendilerinin ve başkalarının iyi oluşunu ne şekilde etkilediği üzerine düşünme ve yaşamları boyunca haklarını anlama ve koruyabilme konusunda gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. UNESCO'nun; 2009 yılında UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UNWomen ve WHO iş birliğiyle geliştirdiği '*Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber*' 2018 yılında son halini alarak basılmıştır. Teknik Rehber'de yaşa uygun olarak yapılandırılmış kapsamlı cinsellik eğitiminin öğrenme hedefleri; eşit derecede önemli, birbirlerini güçlendiren ve bir arada öğretilmesi amaçlanan; *İlişkiler, Değerler, haklar, kültür ve cinsellik, Toplumsal cinsiyeti anlamak, Şiddet ve şiddetten korunma, Sağlık ve iyi olma becerileri, İnsan bedeni ve gelişim, Cinsellik ve cinsel davranış* ve *Cinsel sağlık ve üreme sağlığı* şeklinde sekiz temel kavram belirlenmiştir.

Bu araştırma ile okulöncesinden 12. sınıfa kadar örgün eğitim kurumlarında uygulanan resmi öğretim programlarını UNESCO (2018)'nun hazırladığı "Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber"ine göre analiz ederek, yaşa uygun kapsamlı cinsellik eğitiminde ihtiyaç duyulan eğitim alanlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da Teknik Rehber'in *yukarıda verilen sekiz* temel kavramla ilgili olarak MEB Öğretim Programlarında mevcut durum nedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel yönteme göre planlanmış, veriler doküman incelemesi yöntemiyle tüm kademelerde uygulanan ve Teknik Rehber'de verilen yaş gruplarına (5-8, 9-12, 12-15, 15-18+ yaş) karşılık gelen 58 öğretim programının analizinden elde edilmiştir. Öğretim programları, Teknik Rehber'e (UNESCO, 2018) göre araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşü alınan "Analiz Ölçütleri" çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu ölçütlerde yer alan her bir kavramın öğrenme hedeflerinin incelenen öğretim programında herhangi bir kazanımla ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. MEB öğretim programlarında yer alan kazanımlar birden fazla öğrenme hedefi ile ilişkili bulunabildiği için betimsel analizler sıklık kullanılarak raporlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, 5-8 yaş grubunda Teknik Rehber'deki öğrenme hedefleri ve bu hedeflerle ilişkili bulunan MEB öğretim programlarındaki kazanım sayıları incelendiğinde; öğretim programlarında en fazla Değerler, Haklar, Kültür ve Cinsellik temel kavramındaki öğrenme hedeflerinin tam karşılığı bulunabilmiştir. Bunu sırasıyla Şiddet ve Şiddetten Korunma; İlişkiler; Sağlık ve İyi Olma Becerileri; İnsan Bedeni ve Gelişim kavramları izlemiştir. 9-12 yaş grubu için en fazla Sağlık ve İyi Olma Becerileri temel kavramındaki öğrenme hedeflerinin tam karşılığı bulunabilmiştir. Bunu sırasıyla İlişkiler, Şiddet ve Şiddetten Korunma, Toplumsal Cinsiyeti Anlamak, İnsan Bedeni ve Gelişimi kavramları takip etmiştir. 12-15 yaş grubu için ise, en fazla Değerler, Haklar, Kültür ve Cinsellik temel kavramındaki öğrenme hedeflerinin tam karşılığı bulunabilmiştir. Bunu sırasıyla İlişkiler, İnsan Bedeni ve Gelişim kavramları izlemiştir. Ancak, Şiddet ve Şiddetten Korunma kavramının bu yaş grubunda sadece bir öğrenme hedefinin tam karşılığı bulunmuştur. 15-18+ yaş grubunda ise Teknik Rehber'de yer alan tüm kavramların konularına ait öğrenme hedeflerinin öğretim programlarının kazanımları ile ilişkilendirilme oranı çok düşüktür.

Anahtar Sözcükler: cinsel sağlık ve üreme sağlığı, insan bedeni ve gelişim, kapsamlı cinsellik eğitimi, öğretim programı analizi, toplumsal cinsiyet

Kaynaklar

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2018) *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach*. (Revised edition) France: UNESCO.

* Çalışma, UNFPA/2021-0028/1 projesi kapsamında Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı (TAPV) tarafından desteklenmiş ve raporlaştırılmıştır. Raporun tamamına erişim adresi:https://www.tapv.org.tr/wp-content/uploads/2022/11/tapv-okul-oncesinden-ortaogretime-ogretim-programlarinin-ve-ders-kitaplarinin-analizi-haziran-2022.pdf

ID 150-An Analysis of K-12 Curricula in the Context of Age-Appropriate Comprehensive Sexuality Education

Fatma Bıkmaz
Ankara University, Türkiye
bikmaz@ankara.edu.tr
0000-0001-7880-3231

Canay Demirhan-İşcan
Ankara University, Türkiye
cdemir@education.ankara.edu.tr
0000-0001-5548-4717

Ece Koçer
Ankara University, Türkiye
ekocer@ankara.edu.tr
0000-0002-1442-5988

Metin Kartal
Kafkas University, Türkiye
c.metinkartal@gmail.com
0000-0002-7201-6904

Introduction

UNESCO (2018) defines comprehensive sexuality education as the structured teaching and learning of the cognitive, emotional, physical and social aspects of sexuality within the scope of a curriculum; with this education, it is aimed to provide individuals with the necessary knowledge, skills and values to become aware of their own health, well-being and values, to develop respectful social and sexual relationships, to reflect on how the choices they make affect their own and others' well-being, and to understand and protect their rights throughout their lives. The 'International Technical Guidance on Sexuality Education' developed by UNESCO in 2009 in collaboration with UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UNWomen and WHO was revised and published in 2018. In the Guidance, the learning objectives of comprehensive sexuality education structured in an age-appropriate manner are under eight basic concepts that are equally important, mutually reinforcing and intended to be taught together: Relationships, Values, rights, culture and sexuality, Understanding gender, Violence and staying safe, Skills for health and well-being, The human body and development, Sexuality and sexual behavior, and Sexual and reproductive health.

This study aims to analyze the official curricula implemented in K-12 according to the "International Technical Guidance for Sexuality Education" prepared by UNESCO (2018) and identify concepts and learning objectives that should be included in curricula on age-appropriate comprehensive sexuality education. What is the current situation in the MoNE Curricula in relation to the eight basic concepts of the Guidance?

Methodology

The research was planned according to the descriptive method and the data was obtained via document analysis of 58 curricula implemented in K-12 and corresponding to the age groups

(5-8, 9-12, 12-15, 15-18+ years) given in the Guidance. The curricula were analyzed within the framework of the "Analysis Criteria" created by the researchers according to the Guidance (UNESCO, 2018). It was tried to determine whether the learning objectives of each concept in these criteria were related to any outcome in the curriculum examined. Descriptive analyses were reported using frequency since the learning outcomes in the MoNE curricula can be related to more than one learning objective.

Results / Expected Outcomes

In line with the findings of the study, when the learning objectives in the Guidance and the number of outcomes in the MoNE curricula related to these objectives in the 5-8 age group were examined, it was found that the learning objectives in the key concept of Values, Rights, Culture and Sexuality had the most relevant learning outcomes in the curricula. This was followed by the concepts of Violence and Stay Safe; Relationships; Skills for Health and Well-Being; The Human Body and Development. For the 9-12 age group, the highest number of full relevant learning objectives could be found in the key concept of Skills for Health and Well-Being. This was followed by Relationships, Violence and Stay Safe, Understanding Gender, The Human Body and Development. For the 12-15 age group, the learning objectives of Values, Rights, Culture and Sexuality key concept were found to be the most fully relevant learning objectives. For the 12-15 age group, the learning objectives of Values, Rights, Culture and Sexuality concept were found to be the most fully-relevant. This was followed by Relationships and The Human Body and Development. However, only one learning objective for the concept of Violence and Stay Safe was found in this age group. In the 15-18+ age group, the level of relevancy of all key concepts' learning objectives in the Guidance with the outcomes of the curricula is very low.

Keywords: analysis of curriculum, comprehensive sexuality education, gender, human body and development, sexual and reproductive health

References

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2018) *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach*. (Revised edition) France: UNESCO.

* This work was supported by the TAPV and UNFPA under Grant [2021-0028/1]. For access to the full report: https://www.tapv.org.tr/wp-content/uploads/2022/11/tapv-okul-oncesinden-ortaogretime-ogretim-programlarinin-ve-ders-kitaplarinin-analizi-haziran-2022.pdf

ID 151-Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Alanında Gelişime Açık Zihin Yapısı Üzerine Sistematik Alanyazın İncelemesi

Zeliha Zühal Güven
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
zzuhalguven@gmail.com
0000-0002-5523-3843
Ercan Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
ercanyilmaz70@gmail.com
0000-0003-4702-1688

Giriş

Ortalama insan ömrünün uzaması, toplumlarda yetişkin nüfusunun artması, bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler, yirmi birinci yüzyılda yaşanan sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik değişimler yetişkin eğitimini giderek daha önemli bir konuma getirmektedir. Hayat boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasına katkıda bulunacak yaklaşım, kuram, yöntem ve tekniklerin araştırılması, kuramsal ve uygulamalı araştırma çeşitliliğinin sağlanması bireyler ve toplumlar için önemlidir. Bu bağlamda, uluslararası alan yazında giderek artan bir yoğunlukta ele alınan *Growth Mindset* kuramı dikkat çekmektedir (Blackwell, Trzesniewski ve Dweck, 2007; Burnette, Russel, Hoyt, Orvidas & Widman, 2018; Claro, Paunesku & Dweck, 2016; Yeager & Dweck, 2012; Yeager & Dweck, 2020). Dweck (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye farklı terimlerle çevrilen *Growth Mindset* kuramı bu çalışmada *Gelişime Açık Zihin* (GZ) yapısı olarak ifade edilmiş ve yetişkin eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmanın amacı yetişkin eğitiminde GZ yapısının olası etkilerini alan yazın incelemesi yoluyla araştırmaktır. Yurt dışı alanyazında giderek artan bir ilgi gören GZ yapısı üzerine ulusal alan yazında nispeten az sayıda araştırma yapılmış olması ve konuya olan ilginin yakın denebilecek bir zamanda başlaması nedeniyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada sistematik alanyazın taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik alanyazın taraması bilginin hızla arttığı akademik dünyada daha önce yapılmış araştırmaları açık ve standart bir düzenleme içinde inceleyerek önemli bağlantıları ortaya koyar (Petticrew & Roberts, 2006). Araştırmanın veri toplama ve işleme sürecinde önce alanyazın sınırlaması yapılmış, sorgulama ölçütlerinin belirlenmesi ve ham veri setinin oluşturulmasının ardından araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçütlere göre hazırlanmış bir form vasıtasıyla içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir.

Sonuçlar

Sonuç olarak, yurt içi alanyazında yetişkin eğitimi ve GZ yapısı konulu oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu, konuya olan ilginin ise son yıllarda dikkat çekici şekilde arttığı görülmüştür. Zorluklar karşısında pes etmeme, her türlü deneyimi öğrenme fırsatı olarak görme, çözüm odaklı stratejiler geliştirme gibi davranışlar kazandıran GZ yapısının edinilebileceği ve geliştirilebileceği konusunda ortaya konan araştırmalar dikkate alındığında, yurt içi alanyazında yetişkin eğitimi bağlamında GZ yapısını araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle, hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bir kültürün oluşturulmasında önemli etkiler

yaratabilecek GZ yapısına yönelik stratejilerin yetişkin eğitim programlarına dâhil edilmesi, GZ ve yetişkin eğitimi konulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmesi; konunun eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından ele alınması pek çok açıdan önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: değişen eğitim ihtiyaçları, hayat boyu öğrenme, zihin yapıları

Kaynaklar

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*, (1). 246. https://doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Burnette, J.L. Russel, M.V., Hoyt, C.L., Odvidas, K., & Widman, L. (2018).). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *Britisih Journal of Educational Psychology, 88*(3), 428-445.

Claro, S.D., Paunesku, D. & Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic acchievement. *Proceedings of the National Academiuy of Sciences, 113*(31), 8664-8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.* Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470754887

Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (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

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist, 75*(9), 1269–1284. https://doi.org/10.1037/amp0000794

ID 151-A Systematic Review of Research into Growth Mindset in Adult Education in Turkiye

Zeliha Zühal Güven
Necmettin Erbakan University, Türkiye
zzuhalguven@gmail.com
0000-0002-5523-3843
Ercan Yılmaz
Necmettin Erbakan University, Türkiye
ercanyilmaz70@gmail.com
0000-0003-4702-1688

Introduction

The increase in average human life span, the rise in adult population and the rapid advances in science and technology along with social, political, cultural and economic changes in the twenty-first century heighten the significance of adult education. For the sake of individuals and societies, it is important to research approaches, theories, methods and techniques that will contribute to the acquisition of lifelong learning skills, and to provide a variety of theoretical and applied research. In this context, the *Growth Mindset* (GM) theory, which is increasingly discussed in the international literature, draws attention. In this study, the Growth Mindset theory, which was developed by Dweck (2006), was discussed within the scope of adult education. The aim of the study is to investigate the probable effects of GM on adult education through literature review. This study could be considered to be important for two main reasons: (a) relatively few studies have been conducted in the national literature on the GM, which is of increasing attention in the international literature, and (b) the subject has come into focus in a relatively recent period of time.

Methodology

In this study, systematic literature review method was used. Systematic literature reviews detect relevant research to reveal significant connections in a clear and standardized arrangement in academic world, where knowledge is rapidly increasing (Petticrew & Roberts, 2006). While collecting and processing the data, the literature was limited first, and consecutively the query criteria was set up and the primary data set was created; and lastly the studies to be included in the research were determined. The data obtained in the research were processed through the content analysis method and using a form prepared in accordance with the criteria developed by the researchers.

Results / Expected Outcomes

As a result, it was found that there was a very limited number of studies on adult education and GM in the national literature, and the interest in the subject has increased remarkably in recent years. Considering the studies into the potential of GM, which enables people to demonstrate resilience in the face of difficulties, to see experiences as learning opportunities, and to develop solution-oriented strategies, there is a need for studies to investigate the GM in the context of adult education in the national literature. Therefore, it is of significant importance to develop adult education programs involving strategies for GM, which is effective in creating a lifelong learning culture; to hold pre-service and in-service training activities on GM and adult education; and to address the issue under the supervision of education scientists and policy-makers.

Keywords: changing educational needs; lifelong learning; mindsets

References

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*, (1). 246. https://doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Burnette, J.L. Russel, M.V., Hoyt, C.L., Odvidas, K., & Widman, L. (2018).). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *Britisih Journal of Educational Psychology, 88*(3), 428-445.

Claro, S.D., Paunesku, D. & Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic acchievement. *Proceedings of the National Academiuy of Sciences, 113*(31), 8664-8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.* Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470754887

Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (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

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist, 75*(9), 1269–1284. https://doi.org/10.1037/amp0000794

ID 152-Yabancı Dil Öğreniminde Direnç: Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Durum Çalışması

Dr. Yavuz Çetin
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
yavuz.cetin@yandex.com
0000-0001-7257-1011

Öğr. Gör. Ezgi Çetin
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
ezgi.cetin@ikc.edu.tr
0000-0002-6532-8192

Giriş

Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili alan yazında öğrenmeye yabancılaşma, öğretilen içerik veya becerinin reddedilmesi, değerlerin eleştirilmesi gibi pek çok engelin olduğu belirlenmiştir (Seidel ve Tanner, 2013; akt. Yavuz, 2019). Öğrenme ile ilgili en önemli engellerden biri de öğrenme direncidir. Değişimin mevcut düzeni bozması, bireyi konfor alanından uzaklaştırması, kişinin rahatsızlık duymasına neden olabilmektedir (Koçel, 2018). Direnç her öğrencide aynı şekilde ortaya çıkmamaktadır. Her öğrenci tek ve benzersizdir; direnç gösterdikleri durumlar ve direnç gösterme şekilleri çeşitlilik gösterecektir. Kimi öğrenciler okulun veya söylemlerin farklı yönlerine direneceklerdir (Pare, 1994).

Her okul ve sınıfın kendi örgüt kültürü bulunmaktadır; bu da farklı nedenlere dayanan ve farklı sıklıklarda direnç davranışlarının ortaya çıkmasına yol açacaktır. Okul ve sınıfın yapısı, öğretmenin tutum ve davranışları, diğer öğrencilerle ilişkiler, okul yönetimiyle ilişkiler gibi pek çok faktör direnci etkilemektedir. Alpert (1991) ve Yüksel'e (2004) göre okul yönetimi-özellikle öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı-öğretmenin alan bilgisi ve pedagojik anlamda akademik olarak yeterli olmaması, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, paydaşlar arasındaki iletişim gibi boyutlar ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Grahame ve Jardin'e (1990) göre direnç davranışları sisteme başkaldırıdan çok, sınıfta bir eğitsel etkinliğin yapılmasına karşı çıkma durumunda gösterdiği davranış ve tutumlar şeklinde düşünülen bir olgudur.

Günümüz küresel dünyasında ticari, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkilerde uluslararası iletişim kaçınılmaz olurken ortak bir dil kullanımı da zorunlu hale gelmiştir. İngilizce bunun için dünya dili olarak kabul görmüş, tüm iletişim İngilizce aracılığıyla sağlanır olmuştur. Türkiye, İngilizcenin öğrenimi ve öğretimine ciddi yatırım yapmaktadır. Bütün bu çabalara rağmen Türk eğitim sistemi dil öğretiminde istediği başarıya ulaşamamıştır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Öğrenciler yabancı dil öğrenirken bir takım zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan bazıları okulların imkânları ve öğretmenlerle ilgili iken, bazıları öğrencilerle ilgilidir. Yabancı dilde başarılı olmak için öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve öğretim sürecini buna göre ayarlamaları son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersi öğretme-öğrenme süreçlerinde sergiledikleri direnç davranışlarının nedenlerini belirlemek ve öğrenme direncinin önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlardan biri olan iç içe geçmiş tek durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışması temeline dayalı bu araştırma, paydaşların araştırılan duruma ilişkin düşüncelerini ve aynı zamanda nasıl ve niçin sorularını temel alarak, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada görüşme tekniği ile katılımcılardan problem durumuna ilişkin derinlemesine veri elde etmek amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve tipik durum örnekleme yöntemleri tercih edilerek Ege Bölgesi'nde yer alan bir Anadolu lisesinde görevli altı öğretmen ve aynı okulda öğrenim gören 20 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında verilerin tümevarımsal perspektife dayalı betimsel analizleri devam etmektedir. Bu doğrultuda her alt problemin kendisi bir tema oluşturmaktadır. Bu temalar katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenecek, yorumlanacak ve alan yazın bağlamında tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: öğrenme direnci, İngilizce, lise öğrencileri, öğretmen, durum çalışması.

Kaynaklar

Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. A*nthropology & Education Quarterly, 22*(4), 350-366.

Grahame, P. R. & Jardine, D. W. (1990). Deviance, resistance and play: A study in the communicarive organisation of trouble in class. *Curriculum Inquiry, 20*, 238-2304.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Pare, A. L. (1994*). Attending to resistance: An ethnographic study of resistance and attendance in an adult basic education classroom.* https:// open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/831/items/1.0064484

Yavuz, Y. (2019). *Öğrenmeye edilgen direnç ölçeği.* 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 810-817.

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

Yıldız, S. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3(5), 7-24.

Yüksel, S. (2004). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 341-354.

ID 152-Resistance against Foreign Language Learning: A Case Study Based on Students' and Teachers' Views

Dr. Yavuz Çetin
Ministry of National Education, Türkiye
yavuz.cetin@yandex.com
0000-0001-7257-1011

Öğr. Gör. Ezgi Çetin
İzmir Kâtip Çelebi University, Türkiye
ezgi.cetin@ikc.edu.tr
0000-0002-6532-8192

Introduction

In the literature related to the learning and teaching process, it has been determined that there are many obstacles such as alienation to learning, rejection of the taught content or skill, criticism of values and resistance to learning (Seidel & Tanner, 2013; cited in Yavuz, 2019). One of the most important barriers to learning is learning resistance. The fact that change disrupts the existing order and removes the individual from the comfort zone can cause the person to feel uncomfortable (Koçel, 2018). Resistance does not appear in the same way for every student. Every student is unique so the situations in which they resist and the ways in which they show resistance will vary. Some students will resist differently and resist against different aspects of the school or discourse (Pare, 1994).

Every school and classroom has its own organizational culture. This will lead to the emergence of resistance behaviors based on different causes and at different frequencies. Many factors such as the structure of the school and the classroom, the teacher's attitudes and behaviors, relations with other students, and relations with the school administration affect resistance. According to Alpert (1991) and Yüksel (2004), it is accepted that school management-especially the teacher's understanding of classroom management-, teacher's knowledge of content and pedagogical inadequacy, teaching strategies, methods and techniques, and communication between stakeholders are related dimensions. According to Grahame and Jardin (1990), resistance behaviors are a phenomenon that is thought of as the behaviors and attitudes displayed in the case of opposing to an educational activity in the classroom rather than rebelling against the system.

In today's global world, while international communication is inevitable in commercial, economic, social and cultural relations, the use of a common language has become mandatory. English has been accepted as the world language for this, and communication has been provided through English. Turkey invests heavily in the learning and teaching of English. Despite all the efforts, the Turkish education system could not achieve the desired success in language teaching (Suna & Durmuşçelebi, 2013). Students encounter some difficulties while learning a foreign language. While some of them are about the facilities of the schools and the teachers, some of them are about the students. In order to be successful in a foreign language, it is extremely important for students to learn their learning strategies and adjust the teaching process accordingly. From this point of view, the main purpose of the research is to determine the causes of resistance behaviors exhibited by high school students in the teaching-learning processes of English lessons and to offer solutions for the prevention of learning resistance.

Methodology

In this study, embedded single case study design, which is one of the qualitative research approaches, was used. This research, based on a case study, allows researchers to examine a phenomenon or event in depth that they cannot control, based on the opinions of the stakeholders about the researched situation as well as the how and why questions (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the research, it was aimed to obtain in-depth data about the problem situation from the participants through interviews. The research data were obtained from six teachers working in an Anatolian high school in the Aegean Region and 20 students studying at the same school in the second term of the 2022-2023 academic year, by choosing criterion and typical case sampling methods among purposeful sampling methods. Semi-structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tool in the study.

Results / Expected Outcomes

Within the scope of the research, descriptive analysis of the data based on an inductive perspective continues. In this direction, each sub-problem constitutes a theme itself. These themes will be supported, interpreted and discussed in the context of the literature with direct quotations from the participants.

Keywords: learning resistance, English course, high school students, teacher, case study.

References

Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. A*nthropology & Education Quarterly, 22*(4), 350-366.

Grahame, P. R. & Jardine, D. W. (1990). Deviance, resistance and play: A study in the communicarive organisation of trouble in class. *Curriculum Inquiry, 20,* 238-2304.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Pare, A. L. (1994*). Attending to resistance: An ethnographic study of resistance and attendance in an adult basic education classroom.* https:// open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/831/items/1.0064484

Yavuz, Y. (2019). *Öğrenmeye edilgen direnç ölçeği.* 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 810-817.

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

Yıldız, S. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3(5), 7-24.

Yüksel, S. (2004). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 341-354.

ID 153-Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretmenlerin Etik İhlalleri ve Nedenleri

Abdulkadir Durmuş
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
adurmus@anadolu.edu.tr
0000-0002-9327-4478

Bülent Alan
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
balan@anadolu.edu.tr
0000-0001-5057-0915

Ali Ulus Kımav
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
aukimav@anadolu.edu.tr
0000-0002-0938-0754

Giriş

Eğitim kavramının alanyazındaki en yaygın tanımının bireyde kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreci olduğu düşünüldüğünde, bu kalıcı izli davranış değişikliği geliştirme sürecinin toplum yararına olması gerektiği boyutu da ayrıca önem kazanmaktadır. Toplumsal yaşamın önemli unsurlarından biri olan bir takım kurallara uyma zorunluluğu ve bireyin içinde bulunduğu toplumun değerlerine göre şekillendirilmesinin gerekliliği eğitim süreci içerisinde etik ve ahlaki değerlerin önemini de ayrıca artırmaktadır. Bu bağlamda, eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin de bir takım mesleki etik ilkelerine göre hareket etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri alanyazında, mesleki ilişkilerde profesyonellik, ayrımcılık yapılmaması, öğrenci gelişiminin ve eğitiminin en üst düzeyde desteklenmesi, öğrencilerin güvende olmasının sağlanması, öğrencilere ait verilerin korunması, meslektaşlarla işbirliği içerisinde çalışılması, öğrencilere eşit ve adil davranılması, öğrencilere etik rol model olunması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı dürüst, adil ve şeffaf bir yaklaşım içerisinde olunması, öğrenci mahremiyetine önem verilmesi, öğrencilerin ruh ve beden sağlığını destekleyici yaklaşımlar sergilenmesi, diğer öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve diğer paydaşlarla ilişkilerde etik ilkelere uygun hareket edilmesi, ve toplumsal ve evrensel değerlere uygun hareket edilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Aydın, 2021; Daniel ve Sapo, 2020; Koran, 2020; Dağ ve Özdemir, 2019; Schwimmer ve Maxwell, 2017; Mohanrao ve Shabbir, 2014). Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının bakış açısından öğretmenler tarafından gerçekleştirilen en yaygın etik ihlallerin ve bu ihlallerin nedenlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının gözünden öğretmenler tarafından sergilenen etik ihlaller nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının gözünden bu etik ihlallerin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma desende araştırma nitel araştırma ile başlar ve

katılımcıların bakış açıları keşfedilir (Cresswell, 2014). Buna göre, önce araştırmanın nitel verileri toplanmış, daha sonra bu verilerden elde edilen bulgular sayısal değerlere dönüştürülerek nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri, örneklemini ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinden 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Eğitimde Ahlak ve Etik dersini alan 72 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlarken, odak grup görüşmesi ortak bir deneyim ekseninde bireylerin sistematik bir şekilde, ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda görüşlerini ifade etmeleri ve gruptaki diğer bireylerin görüşlerinden hareketle yeni bakış açıları sunmalarını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmen adaylarına almakta oldukları Eğitimde Ahlak ve Etik dersinin son haftasında, "Eğitimde Ahlak ve Etik dersinden öğrendiklerinizden yola çıkarak, öğrencilik hayatınızdaki gözlemlerinize dayanarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilen en yaygın etik ihlallerinin neler olduğunu yazınız. Sizce bu ihlallerin nedenleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve toplam 67 öğrenci bu soruyu yanıtlamıştır. Ayrıca 7 gönüllü öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmış ve bu soruya verilen yanıtlar üzerinden öğretmenlerin etik ihlalleri ve nedenleri üzerine görüşleri alınmıştır.

Alanyazında belirtilen etik ihlaller ışığında öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar üzerinden toplam 31 adet tema oluşturulmuş ve bu temaların ifade edilme sayıları hesaplanarak öğretmen adayları gözünden öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları etik ihlallerin sıklık düzeyleri belirlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının en sıklıkla ifade ettikleri etik ihlalinin "ayrımcılık" olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından 45'i öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığını ifade etmiştir. Ayrımcılığı takip eden diğer etik ihlali ise 30 öğretmen adayının ifadesi ile "adil, tarafsız ve eşit olmama" şeklindedir. Her iki kavramın anlamsal olarak birbirine yakın olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının neredeyse tamamının öğretmenlerin adil olma, tarafsız olma ve eşit davranma konularında etik ihlallerde bulunduklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının belirttikleri diğer etik ihlallerden bazıları sıklık sırasına göre mesleki yeterlik konusundaki eksiklikler, öğrencilere karşı kötü muamelede bulunma (ceza, hakaret, şiddet vs), öğrencilerden kişisel menfaat sağlama, davranışlarda sevgi ve saygı eksikliği, öğrencilere karşı ideolojik yaklaşmak, öğretmen-öğrenci ilişkisine uygun olmayan davranışlar sergilemek, velilerle ilişkilerde etik dışı davranışlar sergilemek, öğrenci mahremiyetini ihlal etmek ve mesai ve ders saatlerine uymamak şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin etik ihlallerinin nedenleri incelendiğinde ise öğretmen adayları tarafından belirtilen en yaygın nedenin öğretmenlerin üzerindeki mesleki baskılar ve aşırı iş yükü olduğu ifade edilmiştir. Diğer nedenler ise sırasıyla kişilik özellikleri, niteliksiz eğitim almış olmak, okul idaresinden kaynaklanan nedenler, ekonomik nedenler, iletişim kuramama ve okul/sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu olarak sıralanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği etik ilkeleri ve öğretmenlerin etik ihlalleri konusunda farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırma öğretmenlerin yapmış oldukları etik ihlallerin ve nedenlerinin neler olduğunu onların birincil gözlemcileri olan öğrencilerin bakış açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Benzer bir çalışmanın öğretmenlerle de yapılarak, sonrasında mesleki etik ilkeler

bağlamında öğretmenlere yönelik bir hizmetiçi eğitim programının geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: eğitimde ahlak ve etik, öğretmenlik mesleği etik ilkeleri, etik ihlaller.

Kaynaklar

Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (11. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed approaches (4th ed.). Sage Publications.

Koran, N. (2020). Eğitim ve öğrenme hakkı ve öğretmenlikle ilgili etik ilkeler. Ş. Ada, & F. Silman (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (ss. 63-77). Pegem Akademi.

Dağ, N. & Özdemir, S. M. (2019). Sosyal, kültürel, ahlaki ve etik yönleriyle öğretmenlik mesleği. B. Oral, A. Çoban & M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (ss. 51-69). Pegem Akademi.

Daniel, W. & Sapo, S. (2020). Teachers' perception of professional ethics and its impact on their professionalism. *American Journal of Educational Research 8*(6), 400-410.

Mohanrao, J. P. & Shabbir, P. W. (2014). Code of Professional ethics for teachers. *National Journal of Extensive Education and Interdisciplinary Research 2*(1), 1-11.

Schwimmer, M. & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education 12* (2), 1-12.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

ID 153-Teachers' Ethical Violations and Their Reasons from the Perspective of Prospective Teachers

Abdulkadir Durmuş
Anadolu University, Türkiye
adurmus@anadolu.edu.tr
0000-0002-9327-4478

Bülent Alan
Anadolu University, Türkiye
balan@anadolu.edu.tr
0000-0001-5057-0915

Ali Ulus Kımav
Anadolu University, Türkiye
aukimav@anadolu.edu.tr
0000-0002-0938-0754

Introduction

Considering that the most common definition of the concept of education in the literature is the process of creating behavioral change with permanent traces in the individual, the dimension that this process of developing behavioral change with permanent traces should be for the benefit of the society also gains importance. The obligation to comply with some set of rules, which is one of the important components of social life, and the necessity of shaping the individual on the basis of the values of the society in which he/she lives also increase the significance of ethical and moral values in the process of education. In this context, teachers, who are among the most important stakeholders of education, should act according to some professional ethical principles. The ethical principles of the teaching profession are defined in the literature as professionalism in professional relationships, non-discrimination, supporting student development and education at the highest level, ensuring that students are safe, protecting students' personal data, working in cooperation with colleagues, treating students equally and fairly, being an ethical role model for students, and ensuring equal opportunity in education, being honest, fair and transparent towards students and colleagues, giving importance to student privacy, showing approaches that support students' mental and physical health, acting in accordance with ethical principles in relations with other teachers, school administrators, parents and other stakeholders, and acting in accordance with social and universal values (Aydın, 2021; Daniel & Sapo, 2020; Koran, 2020; Dağ & Özdemir, 2019; Schwimmer & Maxwell, 2017; Mohanrao & Shabbir, 2014). In this context, this study aims to reveal the most common ethical violations committed by teachers and the reasons for these violations from the perspective of prospective teachers. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. What are the ethical violations exhibited by teachers from the perspective of prospective teachers?

2. What are the reasons for these ethical violations from the perspective of prospective teachers?

Methodology

In this study, exploratory sequential mixed design in which qualitative and quantitative research methods are used together was used. In the exploratory sequential mixed design, the research starts with qualitative research and the perspectives of the participants are explored (Cresswell, 2014). Accordingly, the qualitative data of the study were first collected, and then the findings obtained from those data were transformed into numerical values and analyzed using descriptive analysis, one of the quantitative research methods.

The population of the study consisted of education faculty students studying in Türkiye, and the sample consisted of 72 third-year students from Anadolu University, Faculty of Education, who took the Morality and Ethics in Education course in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The sample was determined by convenience sampling method.

Qualitative data were collected through content analysis and focus group interviews. While content analysis aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data, and focus group interview aims for individuals to express their views in a systematic, moderate and non-threatening environment on the axis of a common experience and to present new perspectives based on the views of other individuals in the group (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the last week of the Morality and Ethics in Education course, pre-service teachers were asked, "Based on what you have learned from the Morality and Ethics in Education course, write down the most common ethical violations committed by teachers based on your observations in your student life. What do you think are the reasons for these violations?", and a total of 67 students answered the question. In addition, a focus group interview was conducted with 7 volunteer students and their opinions on teachers' ethical violations and their reasons were obtained through the answers given to this question.

In the light of the ethical violations mentioned in the literature, a total of 31 themes were generated based on the answers given by pre-service teachers and the frequency levels of ethical violations committed by teachers from the perspective of prospective teachers were determined by calculating the number of expressions of these themes.

Results

The results of the research showed that the most frequently stated ethical violation of prospective teachers was "discrimination". Forty-five of the prospective teachers stated that teachers discriminate among students. The next ethical violation following discrimination was "not being fair, impartial and equal" as stated by 30 pre-service teachers. Considering that both concepts are semantically close to each other, it can be said that almost all of the prospective teachers think that teachers commit ethical violations in terms of being fair, impartial and equal. Some of the other ethical violations mentioned by pre-service teachers were listed in the order of frequency as deficiencies in professional competence, mistreating students (punishment, insult, violence, etc.), making personal benefits from students, lack of love and respect in behaviors, having an ideological approach towards students, exhibiting behaviors inappropriate for teacher-student relations, exhibiting unethical behaviors in relations with parents, violating student privacy, and not complying with working and class hours.

When the reasons for ethical violations by teachers were analyzed, it was stated that the most common reason cited by prospective teachers was professional pressures on teachers and excessive workload. The other reasons were listed as personality traits, having unqualified educational background, reasons arising from school administration, economic reasons, inability to communicate, and overcrowded school/classrooms.

Analyzing the results of the study, it can be said that the awareness of prospective teachers on the ethical principles of the teaching profession and the ethical violations committed by teachers has increased. However, the study aimed to determine the ethical violations committed

by teachers and their reasons from the perspective of students who are their primary observers. It is thought that a similar study can be conducted with teachers and then an in-service training program can be developed for teachers within the framework of professional ethical principles.

Keywords: morality and ethics in education, ethical principles of teaching profession, ethical violations.

References

Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (11. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed approaches (4th ed.). Sage Publications.

Koran, N. (2020). Eğitim ve öğrenme hakkı ve öğretmenlikle ilgili etik ilkeler. Ş. Ada, & F. Silman (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (ss. 63-77). Pegem Akademi.

Dağ, N. & Özdemir, S. M. (2019). Sosyal, kültürel, ahlaki ve etik yönleriyle öğretmenlik mesleği. B. Oral, A. Çoban & M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (ss. 51-69). Pegem Akademi.

Daniel, W. & Sapo, S. (2020). Teachers' perception of professional ethics and its impact on their professionalism. *American Journal of Educational Research 8*(6), 400-410.

Mohanrao, J. P. & Shabbir, P. W. (2014). Code of Professional ethics for teachers. *National Journal of Extensive Education and Interdisciplinary Research 2*(1), 1-11.

Schwimmer, M. & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education 12* (2), 1-12.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

ID 155-Araştırmacı Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmenlerin Bilimsel Araştırma Becerilerine Etkisi

Kamil Arif Kırkıç
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
kamil.kirkic@izu.edu.tr
0000-0002-8902-437X

Esra Töre
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
esra.tore@izu.edu.tr
0000-0001-9133-6578

Ekrem Çetin
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
ekremcetin.edu@gmail.com
0000-0002-1672-5140

Giriş

21. Yüzyılda bilginin, teknoloji temelli yapıların hızlı gelişimi bazı yeni sorunların oluşumuna yol açmıştır. "Bilgiye ulaşmanın kolaylığı toplumda bilgi karmaşasına yol açarak bilimsel bilgi ve bakış açısının önemini ortaya çıkarmıştır" (Velioğlu, 2022, s.8). Faydalı bilgiyi seçebilecek, bu bilginin geçerli, güvenilir bilgi olmasını ayırt edebilerek ve mevcut bilgiyi kullanabilecek okullar ve öğretmenler önemli hale gelmektedir (Özdemir, 2020: 251). Küresel ve yerel değişimlerin yürütülebilmesi için gerekli olan güvenilir, geçerli bilginin kullanılması, elde edilmesi, üretilmesi eğitimcilerin bilimsel araştırma yeterliklerine sahip olması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (Özkan, 2020, s.9).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan Araştırmacı Öğretmen Yetiştirme Programının (ARÖYEP) etkililiğinin sınanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek bir bilimsel araştırma yöntemleri eğitiminin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

Hipotez 1: ARÖYEP'e katılan öğretmenlerin Bilimsel Araştırma Yeterlilikleri Ölçeği (BAYBÖ) ve alt boyutları son test puanları, bu programa katılmayan öğretmenlerin BAYBÖ ve alt boyutları son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Hipotez 2: ARÖYEP'e katılmayan öğretmenlerin BAYBÖ ve alt boyutları ön test-son test puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Hipotez 3: ARÖYEP'e katılan öğretmenlerin BAYBÖ ve alt boyutları son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmalarında süreç; planlama, eylemde bulunma, veri toplama ve yansıtma aşamalarından oluşur. İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllü olan otuz öğretmen deney grubunu, deney grubu öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden otuz arkadaşı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney grubuna bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan 30 saatlik teorik bilimsel araştırma yöntemleri eğitimi verilmiştir. Uygulama aşamasında teorik eğitimi tamamlayan on beş öğretmen üç akademisyen ile bireysel uygulamalı araştırma sürecine başlamıştır. Teorik eğitim öncesinde ve sonrasında her iki gruba Bilimsel Araştırma Yeterlikleri Ölçeği (BAYBÖ) çevrimiçi uygulanarak nicel veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

ARÖYEP'in etkililiğinin değerlendirilmesinde ön test-son test olarak Velioğlu ve Özdemir (2023) tarafından geliştirilen Bilimsel Araştırma Yeterlikleri Ölçeği (BAYBÖ) kullanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulguları derinlemesine anlamaya yönelik hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formları da veri toplama aracı olarak kullanılacaktır.

Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gibi son test puanları arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, deney grubunun BAYBÖ toplam ve BAYBÖ'nün problem tanımlama alt boyutu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Birinci hipotez reddedilmiş, ikinci hipotez kabul edilmiş, üçüncü hipotez ise kısmen kabul edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: eylem araştırması, öğretmen araştırması, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmen özellikleri, program geliştirme.

Kaynaklar

Özdemir, A. (2020). Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 251-301. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8726

Özkan, M. (2020). Eğitim bilimcinin araştırmaya neden ihtiyacı vardır? S. Turan (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (ss.1-9). Nobel.

Velioğlu, E. ve Özdemir, A. (2023). Öğretmenlerin bilimsel araştırma yapabilme becerileri: Karma yöntem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 58,* (58), 186-215. http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.1125661

ID 155-The Effect of Researcher Teacher Training Program on Teachers' Scientific Research Skills

Kamil Arif Kırkıç
İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye
kamil.kirkic@izu.edu.tr
0000-0002-8902-437X

Esra Töre
İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye
esra.tore@izu.edu.tr
0000-0001-9133-6578

Ekrem Çetin
İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye
ekremcetin.edu@gmail.com
0000-0002-1672-5140

Introduction

In the 21st century, the rapid development of information and technology-based structures has led to some new problems. "The ease of access to information has led to information confusion in society and revealed the importance of scientific knowledge and perspective" (Velioğlu, 2022, p.8). Schools and teachers who can select valuable knowledge, distinguish whether this knowledge is valid and reliable, and use existing knowledge are becoming important (Özdemir, 2020: 251). The use, acquisition, and production of reliable and valid information necessary for the execution of global and local changes brings to the fore the necessity for educators to have scientific research competencies (Özkan, 2020, p.9).

This study aims to test the effectiveness of the Researcher Teacher Training Program (RTTP) prepared to improve teachers' research skills and to reveal a scientific research method training that will support teachers' professional development. The following hypotheses were tested in the study.

Hypothesis 1: The post-test scores of the Scientific Research Competencies Scale (SRCS) and its sub-dimensions of teachers who participated in RTTP are significantly higher than those of the SRCS and its sub-dimensions of teachers who did not participate in this program.

Hypothesis 2: The pre-test and post-test scores of teachers who did not participate in RTTP do not differ significantly.

Hypothesis 3: The post-test scores of the teachers who participated in RTTP on SRCS and its sub-dimensions are significantly higher than the pre-test scores.

Methodology

In this study, action research, one of the qualitative research methods, was used. The process in action research consists of planning, taking action, data collection, and reflection stages. Thirty teachers who volunteered among the teachers working in Başakşehir district of Istanbul province constituted the experimental group, and thirty colleagues of the experimental group teachers who voluntarily agreed to participate in the study constituted the control group.

The experimental group received 30 hours of theoretical scientific research methods training prepared to develop scientific research skills. In the implementation phase, fifteen teachers who completed the theoretical training started the individual applied research process with three academicians. Quantitative data were collected by applying the Scientific Research Competencies Scale (SRCS) online to both groups before and after the theoretical training. Qualitative data continues to be collected.

Data Collection Tools

In evaluating the effectiveness of RTTP, the Scientific Research Competencies Scale (SRCS) developed by Velioğlu and Özdemir (2023) was used as a pre-test and post-test. Semi-structured interview forms prepared for the in-depth understanding of the findings obtained from quantitative data will also be used as data collection tools.

Results

There was no significant difference between the experimental and control groups' pre-test scores and no significant difference between the post-test scores. However, although there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group in the total and problem identification sub-dimension of the SRCS. The first hypothesis was rejected, the second hypothesis was accepted, and the third hypothesis was partially accepted.

Keywords: action research, teacher research, teacher professional development, teacher characteristics, curriculum development.

References

Özdemir, A. (2020). Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 251-301. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8726

Özkan, M. (2020). Eğitim bilimcinin araştırmaya neden ihtiyacı vardır? S. Turan (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (pp.1-9). Nobel.

Velioğlu, E. Ve Özdemir, A. (2023). Öğretmenlerin bilimsel araştırma yapabilme becerileri: Karma yöntem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 58,* (58), 186-215. http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.1125661

ID 156-Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sosyal Adalet Açısından Değerlendirilmesi

Bünyamin Yurdakul
Ege Üniversitesi, Türkiye
bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr
0000-0001-8401-7202

Yağmur Bahar
Ege Üniversitesi, Türkiye
yagmur.baharr@gmail.com
0000-0001-9448-8841

Nurgül Kendirlioğlu Günhan
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
nurgulkendirlioglu@gmail.com
0000-0002-9682-8464

Gülsen Ünver
Ege Üniversitesi, Türkiye
gulsen.unver@ege.edu.tr
0000-0002-2989-631X

Giriş

Sosyal adalet, çeşitliliği kucaklayan, eşitsizliklerin neden ve nasıl var olduğunu sorgulayan bir yaklaşımdır (McDonald ve Zeichner, 2009; Sleeter, 2008). Eğitimde sosyal adalet, her çocuğun eğitim gereksiniminin eşit derecede karşılanmasını (Firestone ve Riehl, 2005), öğretmen eğitiminde sosyal adalet ise demokratik sınıflar oluşturabilecek ve her sosyal sınıftan öğrenciye ulaşabilecek öğretmenler yetiştirebilmeyi açıklamaktadır (Guyton, 2000). Alanyazında, sosyal adaletin öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesinin (Lee, 2011; McDonald, 2005) ve doğrudan deneyimlerle desteklenmesinin (Adams vd., 2005) etkili olduğu bildirilmektedir.

Cochran-Smith ve diğerlerine (2016) göre sosyal adalet kapsamında öğretmen eğitimi araştırmaları artmalıdır. Ancak alanyazında, öğretmen eğitimi programlarının sosyal adalet açısından sistematik değerlendirildiğine dair bir kanıt bulunmamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de temel eğitimin önemi ve sınıf öğretmenlerinin bu süreçteki etkisi (Senemoğlu, 2003) düşünülerek bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programı sosyal adalet açısından değerlendirilmiştir.

Çalışma, sınıf öğretmenliği lisans programını sosyal adalet açısından betimlemeyi, programın gelişmeye açık yanlarını belirlemeyi ve iyileştirilmesine dönük öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Değerlendirme soruları ise "Program paydaşlarının sosyal adaleti kavramsallaştırmaları program planlarına, uygulamalarına ve çıktılarına nasıl yansımaktadır?", "Programın sosyal adalet açısından gelişmeye açık yanları nelerdir?" ve "Programın sosyal adalet açısından geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmalar nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada tepki değerlendirme (Stake, 2003) ile bütüncül tek durum deseni (Yin, 2003) birlikte (Kushner, 2010) kullanılmıştır. Çalışmanın bütüncül tek durumu bir eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği lisans programı, analiz birimini de sosyal adalet ve bileşenleri oluşturmaktadır.

Değerlendirmenin planlanması aşamasında paydaşlarla (altı öğretmen eğitimcisi, üç son sınıf öğrencisi ve üç mezun) bireysel görüşmeler yapılmış ve Bilgi Paketindeki program tanıtımı incelenmiştir. Verilerin içerik analizi sonucunda, değerlendirme modelinin gereklerine uygun olarak, sosyal adalet açısından öncelikle programın kapsamı belirlenmiş, program etkinlikleri paydaş görüşleri doğrultusunda incelenmiş, paydaşların endişeleri ve amaçları keşfedilmiş, programın sorunları kavramsallaştırılmış ve böylelikle değerlendirme sorularına ulaşılmıştır.

Değerlendirmenin yürütülmesi aşamasında maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 14 öğretmen eğitimcisi, 16 son sınıf öğrencisi, beş uygulama öğretmeni, 12 mezun olmak üzere toplam 47 program paydaşına ulaşılmıştır. Uygulama öğretmenleri ve mezunlarla bireysel; bir odak grupta yedi öğretmen eğitimcisiyle, iki ayrı odak grupta ise toplam 12 son sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Ders öğretim planları, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasında kullandıkları ders planları, üniversite ve fakülteye ait kurumsal dokümanlar, doküman inceleme formuyla analiz edilmiştir. Fakültede Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi, Seçmeli ve Genel Kültür kodlu dersleri yürüten, ikisi odak grup görüşmelerine de katılan toplam dokuz öğretmen eğitimcisinin ve dört son sınıf öğrencisinin öğretmenlik uygulaması dersleri nitel gözlem formu ile gözlenmiştir. Nitel veriler, değerlendirme modelinin gereklilikleri doğrultusunda girdileri, işlemleri ve çıktıları belirleyecek şekilde Creswell ve Poth'un (2018) veri analizi spirali kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Sonuçlar, sosyal adaletin paydaşlar tarafından kavramsal ve olgusal bilgi olarak tanımlandığını; bağlı olarak uygulamada da sosyal adalet konularını içeriğe ekleme ya da dersin içeriğiyle bütünleştirme yaklaşımlarının yeğlendiğini göstermiştir. Öğretmen eğitiminde sosyal adalete bu bakış açısının bir yansıması olarak paydaşlar, programın gelişmeye açık yanını sosyal adalet konularının içeriğe eklenmesi, içerikle bütünleştirilmesi, var olan içeriğin daraltılarak ya da genişletilerek sosyal adalet konularına yer açılması olarak belirtmiştir. Sonuçlar ayrıca, programın son sınıf öğrencilerinin ve mezunların sosyal adalet yetkinliklerini geliştirme ve onları eylem ve sosyal değişime hazırlama açısından sınırlı etkileri olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, sosyal adalet açısından programın iyileştirilmesi için kuram–uygulama bağlantısı kurmayı; eleştirel düşünme, tartışma, sorgulama ve yansıtma yoluyla hem eylem sırasında hem de eylem üzerine düşünmeyi destekleyebilecek öğrenme yaşantılarının planlanabileceği ve uygulanabileceği önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: fırsat eşitliği, nitelikli eğitim, öğretmen eğitimi, program değerlendirme, temel eğitim

Kaynaklar

Adams, A., Bondy, E., & Kuhel, K. (2005). Preservice teacher learning in an unfamiliar setting. *Teacher Education Quarterly*, *32*(2), 41-62.

Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education, 57,* 67-78.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Sage.

Firestone, W. A., & Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. Teachers College Press.

Guyton, E. (2000). Social justice in teacher education. *The Educational Forum, 64*(2), 108-114. https://doi.org/10.1080/00131720008984738

Kushner, S. I. (2010). Program evaluation and case study. In A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 740-743). Sage.

Lee, Y. A. (2011). Self-study of cross-cultural supervision of teacher candidates for social justice. *Studying Teacher Education*, *7*(1), 3-18. https://doi.org/10.1080/17425964.2011.558341

McDonald, M. A. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education, 56*(5), 418-435. https://doi.org/10.1177/002248710527956

McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 595-610). Routledge.

Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(5), 154-193

Sleeter, C. E. (2008). Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 559-582). Routledge.

Stake, R. E. (2003). Responsive evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 63-68). Kluwer Academic Publishers.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

* Bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 28466.

ID 156-Evaluation of the Primary Teacher Education Program From a Social Justice Perspective

Bünyamin Yurdakul
Ege University, Türkiye
bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr
0000-0001-8401-7202

Yağmur Bahar
Ege University, Türkiye
yagmur.baharr@gmail.com
0000-0001-9448-8841

Nurgül Kendirlioğlu Günhan
Ministry of National Education, Türkiye
nurgulkendirlioglu@gmail.com
0000-0002-9682-8464

Gülsen Ünver
Ege University, Türkiye
gulsen.unver@ege.edu.tr
0000-0002-2989-631X

Introduction

Social justice is an approach that embraces diversity and questions why and how inequalities exist (McDonald & Zeichner, 2009; Sleeter, 2008). In education, social justice entails meeting the educational needs of every child equally (Firestone & Riehl, 2005), while social justice in teacher education covers training teachers who can create democratic classrooms and reach students from all social classes (Guyton, 2000). Literature suggests that the inclusion of social justice in teacher education programs (Lee, 2011; McDonald, 2005) and its support through direct experiences (Adams et al., 2005) are effective.

As Cochran-Smith et al. (2016) suggested, research on teacher education within the scope of social justice should be increased. However, there is no evidence in the literature of a systematic evaluation of teacher education programs for social justice. In this context, considering the importance of primary education in Türkiye and the impact of primary school teachers in this process (Senemoğlu, 2003), this study evaluates the elementary education teacher training program in terms of social justice.

Present study aims to describe the program from a social justice perspective, to identify the aspects of the program which needs to be improved, and to provide suggestions for improvement. The evaluation questions were formulated as “How are the conceptualizations of social justice by the program stakeholders reflected in the program plans, practices and outcomes?”, “What are the aspects of the program needs improvement in regards to social justice?” and “Which studies can be conducted to improve the program from a social justice perspective?”.

Methodology

In this study, responsive evaluation (Stake, 2003) and holistic single-case design (Yin, 2003) were employed together (Kushner, 2010). The holistic single-case is represented by a teacher education program within an education faculty, with social justice and its components as the unit of analysis.

In the planning phase of the evaluation, individual interviews were conducted with stakeholders (six teacher educators, three senior students, and three graduates), and the program introduction in the Information Package was examined. As a result of the content analysis of the data, in accordance with the requirements of the evaluation model, the scope of the program was identified in terms of social justice, the program activities were overviewed with the stakeholders' views; the stakeholders' concerns and purposes were discovered; the problems and issues of the curriculum were conceptualized, leading to the attainment of evaluation questions.

In the phase of conducting the evaluation, a total of 47 stakeholders were reached, including 14 teacher educators, 16 senior students, five cooperating teachers and 12 graduates, using maximum diversity sampling. Individual interviews were conducted with cooperating teachers and graduates, a focus group with seven teacher educators, and two separate focus groups with a total of 12 senior students. A document analysis form was used to analyze course syllabi, lesson plans applied by senior students' in teaching practicums, and university and faculty institutional documents. A qualitative observation form was used to observe the on-campus courses of a total of nine teacher educators, who delivered the Professional, Field, Elective and General Culture coded courses in the faculty two of whom also participated in the focus group interviews, and the four senior student teaching practicums. The qualitative data were analyzed using Creswell and Poth's (2018) the data analysis spiral to observe the designation of antecedents, transactions and outcomes in line with the requirements of the evaluation model.

Results

Results indicate that social justice is described as both the conceptual and factual knowledge by stakeholders; accordingly, the preferred approaches to implementation were to add social justice issues to the content or to integrate them into the course content. Stakeholders, as a reflection of this perspective on social justice in teacher education, expressed that the program's dimensions for improvement as adding social justice issues to the content, integrating them into the course content, and making room for social justice topics by either narrowing down or expanding the existing content. The results also suggest that the program has a limited impact in terms of enhancing the social justice competencies of senior students and graduates and preparing them for action and social change. It is therefore suggested that in order to improve the program from a social justice perspective, learning experiences should be planned and implemented that can support to establish a theory-practice connection and to make reflections in and on action through critical thinking, discussion, questioning and reflection.

Keywords: equal opportunities, primary education, program evaluation, quality education, teacher education

References

Adams, A., Bondy, E., & Kuhel, K. (2005). Preservice teacher learning in an unfamiliar setting. *Teacher Education Quarterly*, *32*(2), 41-62.

Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education, 57*, 67-78.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Sage.

Firestone, W. A., & Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. Teachers College Press.

Guyton, E. (2000). Social justice in teacher education. *The Educational Forum, 64*(2), 108-114. https://doi.org/10.1080/00131720008984738

Kushner, S. I. (2010). Program evaluation and case study. In A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 740-743). Sage.

Lee, Y. A. (2011). Self-study of cross-cultural supervision of teacher candidates for social justice. *Studying Teacher Education*, *7*(1), 3-18. https://doi.org/10.1080/17425964.2011.558341

McDonald, M. A. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education, 56*(5), 418-435. https://doi.org/10.1177/002248710527956

McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 595-610). Routledge.

Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(5), 154-193

Sleeter, C. E. (2008). Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 559-582). Routledge.

Stake, R. E. (2003). Responsive evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 63-68). Kluwer Academic Publishers.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

* This study is supported by Ege University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: 28466.

ID 159-Matematik Öğretiminde Dijital Eğitsel Oyunların Ortaokul Öğrencilerinin Ders Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi

Oğuzhan GENÇ
Bartın Üniversitesi, Türkiye
oguzgencx@gmail.com
0009-0009-9063-4608

Mustafa FİDAN
Bartın Üniversitesi, Türkiye
mfidan@bartin.edu.tr
0000-0001-7461-4994

Giriş

Matematik yapısı gereği soyut kavramların öğretildiği bir ders olması sebebiyle öğrencilerin zorlandığı bir ders olarak bilinmektedir. Bu durum öğrencilerde zorluk algısının oluşmasına, dersten uzaklaşmasına ve korkmasına sebebiyet vermektedir (Fokides, 2018; Öztop ve Toptaş, 2017). Yapılan araştırmalar (Baykul, 2014; Öztürk, 2020), öğrencilerin en zorlandığı derslerden biri olan matematik dersinde başarının düşük olduğunu göstermektedir.

Matematik alanına yönelik olumsuz tutumu değiştirmede ve öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemler yerine dijital teknolojileri eğitime entegre ederek yeni bir öğrenme ortamı oluşturmaya ihtiyaç vardır (Öztürk, 2021). Sözü edilen öğrenme ortamlarından birisi de bilgisayar ve mobil destekli öğrenme ortamlarının bir parçası olarak, dijital oyunlardır. Dijital oyun, bireylerin boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak bireysel ve başkalarıyla oynayabilecekleri uygulamalardır (Consalvo, 2013). Eğitsel dijital oyunlar, ders kazanımlarına ulaşmada öğrenme ortamını ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin kendi hızlarında eğlenerek öğrenmelerini sağlar. Literatürde gerçekleştirilen çalışmalarda dijital oyunların keşfederek öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, algoritmik ve analitik düşünme beceresini geliştirdiği, akademik başarıyı ve motivasyonu artırdığı görülmüştür (Altınışık, 2021; Fokides, 2018). Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı matematik öğretimini destekleyici olarak tasarlanan dijital oyunların ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ders tutumu ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende ilk olarak nicel veriler toplanır ve ardından nicel verileri destekleyici olarak nitel veriler toplanarak çözümlenir (Creswell & Plano Park, 2023). Son olarak her iki veri grubundan elde edilen bulgular birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanır. Araştırmada deney grubunda Web 2.0 kodlama aracı olan Scratch programı yardımıyla ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenmede zorluk çektiği "Cebirsel İfadeler, Oran, Kesirlerle İşlemler" konuları ve öğrencilerin sevdiği konulardan "Asal Sayılar" konusunun kazanımları dâhilinde oyunlar hazırlanmıştır. Oyunlar bireysel ve ekipçe (takım olarak) sınıf içerisinde oynanabilmektedir. Deneysel uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerden uygulamalar hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmaya Batı Karadeniz'de bir ilde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim gören toplam 59 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği", "Matematik Motivasyon Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda dijital eğitsel oyunların tutum boyutunun ilgi ve kaygı alt boyutlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Motivasyon değişkeni açısından ise içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, öğrenme inancı, öz-yeterlik ve sınav kaygısı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Nitel verilerden hareketle, deney grubundaki öğrencilerin matematik dersini sevdikleri, bu şekilde derslerin daha eğlenceli hale geldiği, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu, grup aktivitelerine istekli katıldıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: matematik, dijital oyun, tutum, motivasyon

Kaynaklar

Altınışık, M. (2021). *Dijital oyunların matematiksel kavram gelişimi ve öğretimsel nitelikler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8 sınıflar)* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Consalvo, M. (2012). A localization shop's tale: Bringing an independent Japanese role-playing game to North America. In *The participatory cultures handbook* (pp. 77-88). Routledge.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd edition). London: Sage Publications Ltd.

Fokides, E. (2018). Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings. *Education and Information Technologies, 23,* 851-867.

Öztop, F., & Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 3,* 162-173.

Öztürk, A. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin Scratch programıyla tasarladıkları oyunların öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Cebirden yansımalar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

ID 159-The Impact of Digital Educational Games on Middle School Students' Attitude and Motivation in Maths Teaching

Oğuzhan GENÇ
Bartın University, Türkiye
oguzgencx@gmail.com
0009-0009-9063-4608

Mustafa FİDAN
Bartın University, Türkiye
mfidan@bartin.edu.tr
0000-0001-7461-4994

Introduction

Due to the inherently abstract nature of its concepts, math is known to be a challenging subject for students. This challenge often leads to the development of a perception of difficulty, disengagement, and fear among students (Fokides, 2018; Öztop and Toptaş, 2017). Several research (Baykul, 2014; Öztürk, 2020) indicate low success rates in mathematics, which is identified as one of the most challenging subjects for students.

To change negative attitudes towards the field of mathematics and enhance student achievement, there is a need to create a new learning environment by integrating digital technologies into education, rather than relying solely on traditional methods (Öztürk, 2021). One of the mentioned learning environments includes digital games, as part of computer and mobile-supported learning environments. Digital game serves as applications that individuals can engage in individually or with others as a means of leisure (Consalvo, 2013). Educational digital games make the learning environment more engaging, allowing students to learn at their own pace while having fun. Studies in the literature have shown that digital games facilitate exploratory learning, enhance students' problem-solving, creativity, algorithmic, and analytical thinking skills, and improve academic achievement and motivation (Altınışık, 2021; Fokides, 2018). In this context, the aim of the current project is to examine the effect of digitally designed games, intended to support maths teaching, on the attitude and motivation of sixth-grade students.

Methodology

This research adopts an explanatory sequential design, which combines both quantitative and qualitative approaches. In the explanatory sequential design, quantitative data is initially collected, followed by the collection and analysis of qualitative data to support the quantitative findings (Creswell & Plano Park, 2023). Then, the findings from both data sets are correlated and interpreted together. In the quantitative dimension of the study, a pre-test post-test control group quasi-experimental design was employed. The games were designed for the experimental group within the scope of the achievements related to "Algebraic Expressions, Operations with Ratios and Fractions" topics, which sixth-grade students find challenging in learning, as well as the topic of "Prime Numbers," which students enjoy. The games can be played individually or in teams within the classroom. The qualitative dimension was conducted in the form of a case study, and in this regard, opinions about the applications were obtained from the students in the experimental group. A total of 59 students attending the sixth grade in a middle school affiliated with the Ministry of National Education in a province in Western

Black Sea region participated in the research. The data collection instruments used in the study were "Attitude Scale towards Mathematics", "Motivation Scale for Mathematics", and "Semi-Structured Interview Form."

Results / Expected Outcomes

The results showed that the significant differences were found between the experimental and control groups in the attitude dimension, particularly in the sub-dimensions of interest and anxiety. Regarding the motivation variable, significant differences were identified in favor of the experimental group in the sub-dimensions of intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, learning belief, self-efficacy, and test anxiety. Based on the qualitative data, it was observed that students in the experimental group enjoyed mathematics lessons, found them more enjoyable, had more enduring learning experiences, and willingly participated in group activities.

Keywords: math, digital game, attitude, motivation.

References

Altınışık, M. (2021). *Dijital oyunların matematiksel kavram gelişimi ve öğretimsel nitelikler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8 sınıflar)* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Consalvo, M. (2012). A localization shop's tale: Bringing an independent Japanese role-playing game to North America. In *The participatory cultures handbook* (pp. 77-88). Routledge.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd edition). London: Sage Publications Ltd.

Fokides, E. (2018). Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings. *Education and Information Technologies, 23*, 851-867.

Öztop, F., & Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 3,* 162-173.

Öztürk, A. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin Scratch programıyla tasarladıkları oyunların öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Cebirden yansımalar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

ID 160- “Eğitim Andında” Temel Eğitim Programı ve Öğretim

Pınar Kızılhan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
p.leibniz.k@gmail.com
0000-0001-6803-0183

Giriş

Atatürk’ün eğitime bakışını analiz eden Mustafa Rahmi Balaban tarafından yazılmış “Gazi Paşa Hazretleri’nin Maarif Umdesi ve Asrî Terbiye ve Maarif” (1923) adlı yayın, farklı eğitim kademelerindeki eğitim programlarının, “yaşama hazırlık ve uygulamalı eğitim” ilkelerine göre neden ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini tartışan bilimsel içerikli tarihi bir belgedir. Balaban (1923) tarafından “Atatürk’ün Eğitim Andı” deyimi kullanılarak anılan bu metinde, yerli ve yabancı çok sayıda araştırmacının eşgüdümüyle ortaya konulan eğitim sisteminin amacı ve gerekçesi irdelenmektedir. Yapıt, güncelliğini korumakta ve günümüz öğretim programında göz ardı edilen boyutların görülmesi açısından önem taşımaktadır. Cumhuriyetin 100. Yılında, Başöğretmen Atatürk’ün eğitim görüşlerinin özünü yansıtan bu belgede sözü edilen öğretim ilke, yöntem ve referansların yol göstericiliğinde, öğretmen adaylarının “Nasıl iyi öğretmen olurum?” sorusuna verecekleri düşünsel temele dayalı üst düzey yanıtlar hem profesyonel meslek yaşamlarında hem de etik bağlamda önemlidir.

Cumhuriyetin 100. Yılında söz konusu eserle ilgili deneyim, İlkokul Programı dersindeki tartışmalar ve yapıtın bir ders materyali olarak kullanılması, yapıtın sistematik bir biçimde analiz edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın, program geliştirme çalışmalarında tarihsel belge olan Eğitim Andının, öğretmen adaylarına, söz konusu ilkelerin önemine dair derinlemesine bir perspektif kazandıracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Atatürk’ün eğitime bakışının özünü oluşturan Eğitim Andının yol göstericiliğinde, günümüz temel eğitim kademesi ve öğretiminde yenilikler, göz ardı edilen boyutlar, benimsenen rollere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; “Eğitim Andında belirtilen esaslardan yola çıkarak öğretmen adaylarının nasıl iyi bir öğretmen olurum?” temel araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

1) Eğitim Andının, gerekçesinden yola çıkarak günümüz temel eğitim kademesi ve öğretiminde son yüz yılda nasıl bir ilerleme ve gelişme gözlemlemektesiniz?
2) Eğitim Andının vurgularını göz önüne alarak günümüz temel eğitim kademesi programlarına son yüz yılda hangi bilimsel, felsefi yenilikler nasıl yansımaktadır?
3) Eğitim Andının “yaşama hazırlık,” pratik uygulamalı” öğretim ilkesi ile ilgili temel eğitim kademesinde göz ardı edilen boyutlar sizce bulunmakta mıdır? Varsa nelerdir?
4) “Nasıl iyi öğretmen olurum?” sorusuna Eğitim Andı bakış açısıyla nasıl yanıt verirsiniz?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, Atatürk’ün eğitime bakışının özünü oluşturan Eğitim Andının rehberliğinde günümüz temel eğitim kademesi ve öğretiminde yenilikler, göz ardı edilen boyutlar, benimsenen rollere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Araştırmada, belirtilen amaca uygun olarak temel nitel araştırma deseni (Merriam & Tisdell, 2016) benimsenmiştir. Mevcut araştırmada, katılımcıların görüş ve deneyimleri doğrultusunda, odağa alınan Eğitim Andından yola çıkarak günümüz temel eğitim kademesi ve öğretimindeki olgulara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, temel nitel

araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim güz yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Temel Eğitim Bölümü lisans programına devam etmekte olan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Misak-ı Maarifin yaşama hazırlama ve uygulamalı eğitim ilkeleri, ilerlemeci eğitim anlayışı, ilkokul öğretim programı ile ilgili "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla 24 katılımcının, deneyimlerini kendilerinin ifade etmelerine olanak tanıyan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, "ilerleme ve gelişme teması," "bilimsel, felsefi yenilikler," "göz ardı edilen program" ve "iyi öğretmen" temaları altında kod ve kategoriler oluşturulacaktır. Alt temaların açık ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: eğitim andı, temel eğitim, ilkokul programı, temel nitel araştırma yaklaşımı, öğretmen adayları.

ID 160- Primary Curriculum and Instruction in the "Pledge of Education''

Pınar Kızılhan
Ankara University, Türkiye
p.leibniz.k@gmail.com
0000-0001-6803-0183

Introduction

The publication "Gazi Paşa Hazretleri'nin Maarif Umdesi ve Asrî Terbiye ve Maarif" (1923), written by Mustafa Rahmi Balaban, which analyses Atatürk's view of education, is a historical document with scientific content that discusses why and how education programmes at different levels of education should be organised according to the principles of "preparation for life and practical education." In this text, which is referred to as "Atatürk's Pledge on Education" by Balaban (1923), the purpose and rationale of the education system, which was put forward with the coordination of many local and foreign researchers, is analysed. The work is still up to date and is of importance in terms of seeing the neglected dimensions in today's curriculum. In the 100th anniversary of the Republic, under the guidance of the teaching principles, methods and references mentioned in this document, which reflects the essence of the educational views of the Chief Teacher Atatürk, the intellectually based high-level answers that prospective teachers will give to the question "How can I be a good teacher?" are important both in their professional lives and in the ethical context.

The experience with the work in the 100th anniversary of the Republic, the discussions in the Primary School Programme course and the use of the work as a course material have revealed the need for a systematic analysis of the work. It is thought that the study will provide prospective teachers with an in-depth perspective on the importance of the principles of the Education Pledge, which is a historical document in curriculum development studies. In this context, the aim of the study is to examine the views of pre-service teachers on innovations, overlooked dimensions and adopted roles in today's primary education level and teaching under the guidance of the Education Oath, which constitutes the essence of Atatürk's view of education. In line with this purpose; "How can I be a good teacher?" was determined as the main research question. The sub-objectives of the research are as follows:

1) Based on the rationale of the Pledge of Allegiance, what kind of progress and development do you observe in today's primary education level and teaching in the last 100 years?
2) Considering the emphases of the Pledge of Allegiance, which scientific and philosophical innovations of the last hundred years are reflected in today's primary education level programmes and how?
3) Do you think there are any aspects of the "preparation for life" and "practical, applied" teaching principle of the Pledge of Allegiance that are ignored at the primary education level? If yes, what are they?
4) How would you answer the question "How can I become a good teacher?" from the perspective of the Pledge of Allegiance?

Method

The aim of this study is to examine the views of prospective teachers on innovations, overlooked dimensions, and adopted roles in today's primary education level and teaching under the guidance of the Education Oath, which constitutes the essence of Atatürk's view of education. In the study, Merriam and Tisdell's (2016) generic qualitative research design was adopted in accordance with the stated purpose. In the present study, in line with the views and experiences of the participants, the generic qualitative research design was preferred since it was aimed to determine the views of pre-service teachers on the phenomena in today's primary education level and teaching based on the Education Pledge. The study group of the research consisted of 24 students attending the undergraduate programme of the Department of Elementary Education at Ankara University, Faculty of Educational Sciences in the autumn semester of the 2023-2024 academic year. In the research, the interview method was used to allow 24 participants to express their experiences themselves through the "Semi-Structured Interview Form" related to the principles of Misak-ı Maarif's preparation for life and applied education, progressive education understanding, primary school curriculum.

Expected Results

According to the findings obtained from the opinions of pre-service teachers, codes and categories will be created under the themes of "progress and development theme," "scientific and philosophical innovations," "ignored programme" and "good teacher". Direct quotations will be included to ensure that the sub-themes are clear and understandable.

Keywords: education pledge, primary education, primary school programme, generic qualitative research approach, pre-service teachers.

Kaynaklar

Atay, F.R. (2023). *19 Mayıs.* İstanbul: Pozitif Yayınevi

Gökmenoğlu T.; Kondakçı Y. (2015). Atatürk'ün Söylev ve Demeçlerinde Eğitim. *Elementary Education Online, 14* (3), 1029-1043, http://ilkogretim-online.org.tr http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.62054

Göksel, B. (1985). "Atatürk'ün Eğitim Konusundaki Görüşleri ve Misak-ı Maarif", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 1,* (13), 921-958.

Göksel, B. (1986). Atatürk'ün Gençlik Konusuna Bakışı ve Niçin Atatürk Eğitimi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 2,(* 5), 467-486.

Göksel, B. (1998). Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk. Atatürk. *Araştırma Merkezi Dergisi, 14*(41), 406-416.

Karal Akgün, S. (2018).*Cumhuriyet Eğitimine Geçerken Atatürk ve Misak-ı Maarif.* Ankara: Başkent Üniversitesi, Ord. Prof. Dr. Enver Ziya Karal Tarih Uygulama ve Araştırma Merkezi (BÜTAM) Yayınları, 2. Karaosmanoğlu, Y.K. (2021a). *Atatürk. Biyografik Tahlil Denemesi.* 20. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

ID 161- Öğretmen Adaylarının Akademik ve Yaşam Becerilerine İlişkin Durumlarının Belirlenmesi

Başak Sevmez
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
bbasaksevmez@gmail.com

Meltem Gökdağ Baltaoğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
meltem.gokdag@deu.edu.tr
0000-0002-2235-8607

Giriş

Öğretmen adaylarının mesleğin gerekliklerini tam olarak kazanmaları için pedagojik bilgi ve alan bilgisinin yanında bir dizi beceri ve bilgiyi de kazanmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çağa uymak amacıyla çeşitli gelişmeleri meslek yaşamları boyunca takip etmeleri ve gerektiğinde destek almaları gerekmektedir (Tezgiden Cakcak, 2016; Külekçi Akyavuz ve Karakaş, 2020). Bu gerekçeyle hazırlanan bu çalışmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının akademik ve yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" olarak belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının hangi akademik becerilere ve yaşam becerilerine sahip oldukları ve hangi alanlarda iyileştirmeye gerek duyulduğuna ilişkin mevcut durumun ortaya konulması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam becerileri ile akademik becerilerini incelemek amacıyla hazırlanmış bir çalışma olması sebebiyle nicel yöntemler arasından betimsel yöntemden faydalanılmıştır. Bu çalışmada mevcut durumu betimlemek amacıyla tekil tarama modelinden faydalanılmıştır.

Bu çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde 21 program içinden belirlenmiş olan 11 programın her biri alt evren olarak düşünülmüş; bu programlarda öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adayı araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmada uygulama kolaylığının sağlanması ve katılımcıların gönüllülüğü göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcıların kişisel bilgileri, kariyer planları ve akademik yeterlikleri ile yaşam becerilerine ilişkin durumlarının belirleneceği anket bölümü olmak üzere üç bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Veriler fiziksel görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve 765 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Formlardan 8 tanesi çeşitli nedenlerle analize dahil edilmemiş ve çalışma 757 öğretmen adayından elde edilen verilerle tamamlanmıştır.

Verilerin analizinde görüşme formlarındaki veriler sayısal hale getirilerek SPSS 24 programına aktarılmıştır. Ardından demografik değişkenlere ve kariyer hedeflerine ilişkin bilgiler için frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinden bağımsız iki değişkeni olan alt problemler için t-Testi'inden faydalanılmıştır. İkiden fazla değişkenin yer

aldığı alt problemler için ise ANOVA testi ve ANOVA sonucunda değişkenler arasında farklılaşmanın tespit edildiği durumlarda uygun Post-Hoc testi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının akademik becerileri ve yaşam becerilerine sahip olma durumlarının cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı ve sınıf düzeyi, hedeflenen eğitim düzeyi ve öğretmenlik yapma isteği değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitiminin akademik becerilerine ve yaşam becerilerine olan katkısının cinsiyet, sınıf ve hedeflenen eğitim düzeyi değişkenlerince farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aynı zamanda bu becerileri geliştirirken başvurulan yöntemlerin de belirtilen değişkenlerce farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: akademi, beceri, lisans eğitimi, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme.

Kaynaklar

Külekçi Akyavuz, E. ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (4), 1832-1851.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen eğitiminin temel sorunsalı: nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz. *Eleştirel Pedagoji*, 8(43), 60-68.

ID 161- Determining the Status of Teacher Candidates' Academic and Life Skills

Başak Sevmez
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
bbasaksevmez@gmail.com

Meltem Gökdağ Baltaoğlu
Dokuz Eylül University, Türkiye
meltem.gokdag@deu.edu.tr
0000-0002-2235-8607

Introduction

For teacher candidates to fully acquire the requirements of the profession, it is necessary to gain a series of skills as well as pedagogical and field knowledge. Teacher candidates should follow various developments throughout their professional lives in order to keep up with the times and should receive support in this regard when necessary (Tezgiden Cakcak, 2016; Külekçi Akyavuz and Karakaş, 2020). The problem statement of this study was determined as "Examination of the academic and life skills of teacher candidates in terms of various variables".

Based on the findings obtained as a result of the study, it is expected to reveal the current situation regarding which academic and life skills the pre-service teachers have and in which areas there is a need for improvement.

Methodology

Since this research was prepared to examine the life and academic skills of the education faculty students, the descriptive method among the quantitative methods was used. In this study, single scanning model was used to describe the current situation.

In this study, 11 programs determined at Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education in the 2022-2023 academic-year were considered as sub-universe, and the 1st-4th grade teacher candidates studying in these programs constituted the universe of the research. Convenience sampling method was used in the research, considering the ease of application and the willingness of the participants to participate in the study.

To collect the data, a questionnaire prepared by the researcher, was used to determine the personal information, career plans and academic competencies of the participants and their status regarding life skills. All data were obtained through physical interviews and 765 teacher candidates were reached. Eight of the obtained forms weren't included in the analysis for various reasons and the study was completed with the data obtained from 757 pre-service teachers.

During the analysis, the data in the interview forms were digitized and transferred to the SPSS program. Then, frequency and percentage values were used for information on demographic variables and career goals. The t-Test was used for the sub-problems with two independent variables from the sub-problems of the study. For sub-problems with more than two variables, the ANOVA test and the appropriate post-Hoc test were used in cases where differentiation between variables was detected as a result of ANOVA.

Results

As a result of the research, it was determined that the academic skills and life skills of pre-service teachers differ according to the variables of gender, department and class level, targeted education level, and willingness to teach. It has been determined that the contribution of the pre-service education received by the pre-service teachers to their academic skills and life skills differs by the variables of gender, class, and targeted education level. At the same time, it was seen that the ways and methods used while developing these skills differed according to the variables mentioned.

Keywords: academy, bachelor degree, skills, teacher training.

References

Külekçi Akyavuz, E. and Karakaş, A. (2020). Examination of teacher candidates' life skills. *International Journal of Turkish Literature, Culture and Education*, 9 (4), 1832-1851.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). The main problem of teacher education: what kind of teacher we aim to train. *Critical Pedagogy*, 8(43), 60-68.

ID 162- Üstün Zekalı Çocukların Akademik Alandaki Farklılıklarının Öğretmen Perspektifinden Belirlenmesi: Farklılaştırmaya Yönelik İhtiyaç Tespiti

Serkan Demir
Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye
serkandemir4@gmail.com
0000-0002-2331-9861

Giriş

Uzun zamandır Türkiye'de yaşanan sorunlarından biri olan üstün zekalı çocukların eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu çocuklara yönelik bir eğitim planlamasının gerçekleşmesi için öncelikle ailelerin, öğretmenlerin, okulların ve diğer paydaşların üstün zekalıların erken çocukluk döneminden itibaren özelliklerini doğru bir şekilde tanımlamaları ile birlikte erken yaşlarda müdahalenin gerekliliklerinin de farkında olunması gerekmektedir.

Bu araştırmada amaç öğretmenlerin üstün zekalı çocukların gelişim özelliklerini ne düzeyde tanımladıklarını ortaya koymak, üstün zekalı öğrencileri ile ilgili yaşamış oldukları zorlukları tespit etmek ve bu çocukların eğitim ihtiyaçlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Böylece var olan durumun tespit edilmesinden sonra gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde üstün zekalıların özelliklerine ilişkin çok fazla araştırma ile karşılaşılmamış olup var olan araştırmaların daha çok Bilim ve Sanat Merkezine yönelik uygulamalar ve görüşleri üzerine olduğu görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel algılarını, deneyimlerini ve olaya yönelik bakış açılarını ortaya koymak, var olan durumlarını anlamak ve açıklamak amacıyla nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İlinde görev yapan ve sınıfında üstün zeka tanısı alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemine uygun olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ise veriler üç farklı uzman tarafından incelenmesi ile birlikte uzmanlar arasında uzlaşma sağlanarak kod ve temalar üzerinden ayrıntılı analizler yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın sonuç bölümünde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin üstün zekalı olduklarını düşündükleri alanlara ilişkin bulgular, öğrencilerinin gelişim sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular, öğrencilerinin okulda başarılı olduklarını düşündükleri konu/alanlara ilişkin bulgular, öğrencilerinin yetenekli oldukları alanları geliştirmek için hangi alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: ihtiyaç analizi, program geliştirme, öğretmen görüşleri

ID 162- Determining the Academic Differences of Gifted Children from the Perspective of Teachers: Identifying the Need for Differentiation

Serkan Demir
Beşiktaş Science And Art Center, Türkiye
serkandemir4@gmail.com
0000-0002-2331-9861

Introduction

In order to determine the educational needs of gifted children, which is one of the problems experienced in Turkey for a long time, and to realize an education planning for these children, first of all, families, teachers, schools and other stakeholders must correctly define the characteristics of gifted children from early childhood, and intervention at an early age is necessary needs to be aware of.

The aim of this study was to reveal the extent to which teachers define the developmental characteristics of gifted children, to determine the difficulties they experienced with their gifted students, and to determine their thoughts on the educational needs of these children. Thus, necessary studies should be carried out after determining the existing situation. When the relevant literature is examined, it is seen that there are not many studies on the characteristics of the gifted, and the existing researches are mostly on the practices and views of the Science and Art Center.

Methodology

In this study, qualitative research method was applied in order to reveal the personal perceptions, experiences and perspectives of the teachers constituting the study group, and to understand and explain their existing situations. The study group of the research consists of teachers working in Istanbul and diagnosed as gifted in their classes. In the research, the data were obtained with a semi-structured interview form developed in accordance with the qualitative research method. Within the scope of the validity and reliability studies of the research, the data were analyzed by three different experts and a consensus was reached between the experts and detailed analyzes were made on the codes and themes.

Results / Expected Outcomes

In the conclusion part of the study, the findings about the areas that teachers think their students in their classrooms are gifted, the findings about the difficulties their students experience in the development process, the findings about the subjects/areas that their students think they are successful in school, and the findings about which areas their students need education in order to develop their talents will be included.

Keywords: needs analysis, curriculum development, teacher opinions

ID 163- Eğitim Programları Bağlamında Afet Eğitimi: Program Uzmanları Ne Söylüyor?

Yasemin Karsantık
Trabzon Üniversitesi, Türkiye
ybaykin@trabzon.edu.tr
0000-0002-5261-0295

Esed Yağcı
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
esed@hacettepe.edu.tr
0000-0002-5418-1172

Giriş

Afetler yüzyıllardır toplumların başa çıkmak durumunda kaldığı, yıkıcı sonuçlara yol açan ve doğal ya da beşeri etmenlere bağlı olarak gelişen olaylar olarak bilinmektedir. Toplumların afetlerle başa çıkmasında en temel ve etkili araçlardan biri eğitimdir. Araştırmalar incelendiğinde dünya genelinde Japonya, Endonezya, Avustralya gibi ülkelerde deprem, sel gibi doğal afetlere yönelik akademik çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar da afet risklerini en aza indirmek için eğitsel çalışmalar gerçekleştirmektedir. Ülkemizde ise Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) afetlere yönelik toplumsal bilinç oluşturmak adına eğitimler düzenlemektedir (AFAD, 2022). Özellikle ülkemizde ciddi can ve mal kayıplarına yol açan Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat depremlerinin ardından afet bilincine yönelik çalışmaların hız kazandığı görülmektedir.

Eğitim bağlamında afet farkındalığı ve bilinci dünyada ve ülkemizde eğitim programları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda uygulanan programlar okul temelli afet eğitimi programları olabildiği gibi (Adiyoso ve Kanekae, 2013; Boon ve Pagliano, 2015), afet eğitimi okul programları içerisinde de verilebilmektedir (İnal vd., 2018; Rivera ve Shondell, 2008). Alanyazında yer alan araştırmalar; afet eğitimi ve afet eğitimi programlarına yönelik araştırmaların analizi (Boon ve Pagliano, 2015; Johnson vd., 2014; Koç, vd., 2020), afet eğitimine yönelik ders kitaplarının analizi (Değirmenci vd., 2019), öğretmenlerin afet eğitimi uygulamalarına ve programlarına yönelik görüşleri (Çelik ve Gündoğdu, 2022; Erdur-Baker vd., 2015), afet eğitimi programlarının değerlendirilmesi (Adiyoso ve Kanegae, 2013; Gokmenoglu vd., 2021) gibi konulara odaklanmaktadır. Bu araştırmada ise eğitim programları ve öğretim alanındaki uzmanların bakış açısıyla afet eğitiminin eğitim programları kapsamında nasıl verilebileceğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlaması ve geliştirilecek afet eğitimi programları için yol gösterici beklenmektedir.

Yöntem

Nitel betimsel araştırma deseninde tasarlanan bu nitel araştırmaya doktora derecesini eğitim programları ve öğretim alanında almış ve uygun örnekleme yoluyla belirlenen altı uzman katılmıştır. Nitel betimsel araştırmalar olgubilim gibi keşfedici bir anlayıştan ziyade belli koşullar altında çalışılan olgu veya durumları açıklamaya dayalı bir yaklaşımdır (Lambert ve Lambert, 2012). Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve altı sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Üç görüşme telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiş, üç uzmanın görüşleri ise katılımcıların talepleri

doğrultusunda çevrimiçi form aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda uzmanların afet eğitiminin ayrı bir program aracılığıyla verilebileceği gibi sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi derslerin öğretim programları başta olmak üzere tüm programlara entegre edilebileceğini belirttikleri görülmüştür. Afet eğitiminin okul öncesi veya ilkokuldan başlamak üzere tüm eğitim kademelerinde verilebileceğini düşünen uzmanlar, afet eğitimi programlarının sorun merkezli bir tasarım içerisinde sarmal içerik düzenleme yaklaşımıyla verilebileceğini, öğrenme-öğretme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini ve performans değerlendirme gibi süreç odaklı değerlendirmenin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzmanlar, uygulanan tüm öğretim programlarına afet eğitiminin dahil edilmesinin; afet eğitiminin tema olarak eklenmesi, hedeflere eklenmesi veya disiplinlerarası ilişki kurulması şeklinde olabileceğini ifade etmişlerdir. İki uzmanın ise afet eğitiminin hem ayrı bir program olarak hem de diğer programlar içerisine dahil edilerek verilmesinin daha etkili olacağını düşündükleri görülmüştür. Bu bağlamda program geliştirme uzmanlarının afet eğitimi programları geliştirilmesi durumunda ihtiyaç analizinden program değerlendirmeye kadar program geliştirme sürecine katkı sağlamaları, diğer öğretim programlarına entegre edilmesi durumunda ise koordinasyonu sağlamaları noktasında önerileri olduğu görülmüştür.

Afet eğitimini belli başlı programlara entegre etme (İnal vd., 2018), okul öncesinden itibaren afet eğitimini sunma (Johnson vd., 2014) gibi açılardan araştırma bulgularının alanyazınla örtüştüğü ortaya konulmuştur. Özellikle okul temelli programlar yoluyla afet eğitiminin ayrı programlar aracılığıyla verilebileceği (Adiyoso ve Kanegae, 2013); bununla birlikte tüm programlara entegre edilebileceği (İnal vd., 2018; Rivera ve Miller, 2008) şeklinde sonuçlar ortaya koyan araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Disiplinlerarası ilişkilendirme ise (Boon ve Pagliano, 2014; Rivera ve Miller, 2008) alanyazındaki diğer vurgulardan biridir. Araştırmaya katılan uzmanların çoğunluğunun afet eğitimine yönelik bir çalışması, eğitimi, vb. olmadığı bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Bu durumda doğrudan afet eğitimi konusunda çalışan uzmanlarının görüşleri alınarak benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: afet bilinci, afet eğitimi programları, afet farkındalığı, nitel betimsel araştırma, afet eğitiminin programlara entegrasyonu

Kaynaklar

Adiyoso, W., & Kanegae, H. (2013). Effectiveness of disaster-based school program on students' earthquake-preparedness. *Journal of Disaster Research, 8*(4), 1009-1017.

AFAD. (2022). *Afet bilinci eğitimleri*. https://www.afad.gov.tr/afadem/afet-bilinci-egitimi

Boon, H. J., & Pagliano, P. J. (2014). Disaster education in Australian schools. *Australian Journal of Environmental Education, 30*(2), 187–197. https://doi.org/10.1017/aee.2015.8

Çelik, A. A., & 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.

Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 33-46.

Erdur-Baker, Ö., Kasapoğlu, K., & Yılmaz, E. (2015). The objectives of disaster education from teachers' perspectives. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 975-990. https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3196

Gokmenoglu, T., Dasci-Sonmez, E., Yavuz, İ., & Gok, A. (2021). Turkish Ministry of National Education school-based disaster education program: A preliminary results of the program evaluation. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 52,* 101943.

İnal, E., Kaya, E., & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye'de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (37), 114-127.

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R., (2014). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 9,* 107-123. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.04.001

Koç, H., Şeker, G., Evci, N., & Doğan, M. (2020). Afet eğitimi konulu araştırmaların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(2), 637–655. http://dx.doi.org/10.30703/cije.679526

Lambert, V.A., & Lambert, C.E. (2012). Editorial: Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.

Rivera, J. D., & Miller, D. S. (2008). Disaster vulnerability education: A new focus on disaster education across the curriculum. *Journal of Applied Security Research, 4*(1-2), 60-67. https://doi.org/10.1080/19361610802210202

ID 163- Disaster Education in Curriculum: Curriculum Experts' Voice

Yasemin Karsantık
Trabzon University, Turkiye
ybaykin@trabzon.edu.tr
0000-0002-5261-0295

Esed Yağcı
Hacettepe University, Turkiye
esed@hacettepe.edu.tr
0000-0002-5418-1172

Introduction

Disasters are known as events that societies have to cope with for centuries, resulting from natural or human factors and leading to devastating results. Education is one the most fundamental and influential tools for dealing with disasters for societies. Research on disasters such as earthquakes and floods are observed to be mostly conducted in countries that are located in risky regions such as Japan, Indonesia, and Australia in the world. Moreover, international organizations such as United Nations and UNESCO have educative attempts for disaster risk reduction. In our country, AFAD organizes training to build social awareness of disasters (AFAD, 2022). Efforts for disaster awareness have been observed to be accelerated especially after February 6th Kahramanmaraş centered earthquakes, which led to serious loss of life and property.

In educational context, disaster awareness and consciousness are expected to be developed through curricula/programs all over the world and in our country. Those programs can either be school-based disaster education programs (Adiyoso & Kanekae, 2013; Boon & Pagliano, 2015) or disaster education can be embedded into school curricula (İnal et al., 2018; Rivera & Shondell, 2008). Research in literature investigated issues such as analysis of research on disaster education and disaster education programs (Boon & Pagliano, 2015; Johnson et al., 2014; Koç et al., 2020), analysis of coursebooks in terms of disaster education (Değirmenci et al., 2019), teachers' perspectives towards disaster education practices and programs (Çelik & Gündoğdu, 2022; Erdur-Baker et al., 2015), evaluations of disaster education programs (Adiyoso & Kanegae, 2013; Gokmenoglu et al., 2021). On the other hand, the present research aimed to investigate how disaster education could be provided in curricular context from the perspectives of experts in the field of curriculum and instruction. The results are expected to contribute to the literature and guide for disaster education programs to be developed.

Methodology

Six experts who held PhD degrees in the field of curriculum and instruction and selected in convenient sampling method participated in the present qualitative descriptive inquiry. Qualitative descriptive research is an approach based on explaining phenomena or cases under certain conditions rather than an explorative nature (Lambert & Lambert, 2012). Data were collected through a semi-structured interview form with six questions developed by the researchers. Three of the interviews were carried out on the phone and opinions of three experts were obtained via an online form on their request. Content analysis was conducted in data analysis.

Results

Results indicated that disaster education could be both provided through a separate program and embedded into all school curricula, particularly into social sciences and science curricula. The experts, who thought that disaster education could be provided for all grades starting from pre-school or primary school, told that disaster education programs could be prepared based on problem-centered curriculum design and in spiral organization of the content, and experiential learning and process-oriented assessment had to be emphasized in those programs. They recommended that integration of disaster education into all school curricula could be done by either adding disaster education as a theme and as new learning objectives or establishing interdisciplinary links. Two experts, however, informed that disaster education could be more effective in case it was provided both as a separate program and in integration with all school curricula. Last, recommendations of the experts were provided in the research in two cases: In the case of disaster education programs, they could contribute to curriculum development process from needs analysis to curriculum evaluation. In the case of integration into other school curricula, they could contribute as a coordinator in the process.

Embedding disaster education into specific curricula (İnal et al., 2018), providing disaster education from pre-school ages (Johnson et al., 2014) were some of the results that supported the results of the present research. There are also studies concluding that disaster education can be either provided through school-based curriculum (Adiyoso & Kanegae, 2013) or can be embedded into whole school curriculum (İnal et al., 2018; Rivera & Miller, 2008). Interdisciplinary approach (Boon & Pagliano, 2014; Rivera & Miller, 2008) is another emphasis in terms of disaster education in literature. The results are limited to the opinions of experts majority of whom had no research experience or training in disaster education. In this case, future studies can be conducted with participants studying specifically disaster education.

Keywords: disaster awareness, disaster consciousness, disaster education programs, integration of disaster education into curriculum, qualitative descriptive research

References

Adiyoso, W., & Kanegae, H. (2013). Effectiveness of disaster-based school program on students' earthquake-preparedness. *Journal of Disaster Research, 8*(4), 1009-1017.

AFAD. (2022). *Afet bilinci eğitimleri*. https://www.afad.gov.tr/afadem/afet-bilinci-egitimi

Boon, H. J., & Pagliano, P. J. (2014). Disaster education in Australian schools. *Australian Journal of Environmental Education, 30*(2), 187–197. https://doi.org/10.1017/aee.2015.8

Çelik, A. A., & 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.

Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 33-46.

Erdur-Baker, Ö., Kasapoğlu, K., & Yılmaz, E. (2015). The objectives of disaster education from teachers' perspectives. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 975-990. https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3196

Gokmenoglu, T., Dasci-Sonmez, E., Yavuz, İ., & Gok, A. (2021). Turkish Ministry of National Education school-based disaster education program: A preliminary results of the program evaluation. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 52,* 101943.

İnal, E., Kaya, E., & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye'de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 114-127.

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R., (2014). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 9,* 107-123. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.04.001

Koç, H., Şeker, G., Evci, N., & Doğan, M. (2020). Afet eğitimi konulu araştırmaların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(2), 637–655. http://dx.doi.org/10.30703/cije.679526

Lambert, V.A., & Lambert, C.E. (2012). Editorial: Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.

Rivera, J. D., & Miller, D. S. (2008). Disaster vulnerability education: A new focus on disaster education across the curriculum. *Journal of Applied Security Research, 4*(1-2), 60-67. https://doi.org/10.1080/19361610802210202

ID 164- 11. ve 12. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Otantiklik/Özgünlük

Rabia Sarıca

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
rabiasarica@ahievran.edu.tr
0000-0002-8725-3646

Giriş

Ders kitapları en yaygın ve en eski öğrenme-öğretme materyallerindendir. Ayrıca, öğretim programlarının da uygulamaya konulmasındaki en işlevsel araçlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarını ücretsiz olaraka dağıtmasıyla birlikte de tüm öğrencilerin aynı kitaba ve ücretsiz bir şekilde erişim sağlamaları eğitimde fırsat eşitliği için de önemlidir. Ders kitaplarının otanatik ya da özgün olması ise özellikle dil öğretiminde sıkça tartışılan konulardandır. Çakır (2014) yabancı dil öğretiminde özgünlük/otantiklik konusunu şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Yabancı dil öğretiminde özgünlük denilince genelde kullanılan materyalin ya da metinlerin özgünlüğü yani gerçekliği anlaşılmaktadır; örneğin yemek tarifi, levha, röportaj, film, haber programı, gazete kupürü-makalesi, kullanma talimatı, reklam afişi ya da tabela gibi özgün materyallerin derste kullanımı gibi. Yani öğreticinin kullandığı bu metinler ders için uyarlanmamış ve değiştirilmemiştir. Bu tür metinlerin dışında ise ders için hazırlanmış dil öğretimini kolaylaştırıcı metin ve materyaller de bulunmaktadır, ancak bu metinler genellikle ders kitaplarında, ya da fotokopi yoluyla öğrenciye sunulan ve özgünlük anlamında bir değer taşımayan, öğretici boyutu ön planda olan uyarlanmış ya da kurgulanmış metinlerdir. Bu metinler arasında tercih etmek durumunda kalan bir öğretici, öğrenci grubunun dil düzeyine göre hareket eder ve bazı durumlarda basitleştirilmiş kurgulanmış metinleri tercih eder. Bu durum alışılmış olan bir yöntemdir, ancak zamanla ilerleyen dil düzeyini de göz önüne alarak alan kitaplarında otantik olarak da karşımıza çıkan özgün metinlerin de tercih edildiği görülmüştür*."

Dolayısıyla dil öğretiminin etkili olabilmesi için genelde tüm materyallerdeki özelde ise ders kitaplardaki otantiklik son derece önemlidir. Bu önem bağlamında bu çalışmada, devlet okullarımızda ortaöğretim seviyesinde okutulan İngilizce ders kitaplarının otantikliği/özgünlüğü araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, Milli Eğitime bağlı okullarda okutulan lise 11. ve 12. sınıf İngilizce ders kitapları otantiklik/özgünlük bağlamında incelenecektir. Çalışma deseni olarak nitel yaklaşım benimsenmiş ve döküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Kitaptaki metinlerin incelenmesinde CEFR'de (Council of Europe, 2001, Akt: Rathert, 2016) yer verilen sınıflama esas alınmıştır. Buna göre metinler otantik, yarı-otantik ve otantik olmayan şekilde sınıflandırılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Kitapların incelenmesi ve analiz çalışmaları henüz tamamlanmamıştır ve devam etmektedir. Bu nedenle sonuçlar ilerleyen süreçlerde ve kongrede paylaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: otantiklik, özgünlük, kitap inceleme, lise ingilizce ders kitapları

Kaynaklar

Çakır, G. (2014). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgünlük ve Kurgu'nun Yeri ve Önemi. *Route Educational & Social Science Journal*, 1(1), 93-103.

Rathert, S. (2016). A Comparison of Text Authenticity and Focus of Reading Comprehension Questions between an English and Turkish as a Foreign Language Coursebook. *Turkophone*, 3(2), 1-17.

ID 164- Authenticity in 11th and 12th Grade English Textbooks

Rabia Sarıca
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
rabiasarica@ahievran.edu.tr
0000-0002-8725-3646

Introduction

Textbooks are among the most common and oldest learning-teaching materials. In addition, they are the most functional tools in the implementation of curricula. With the Ministry of National Education distributing the textbooks free of charge, it is also important for equal opportunity in education that all students have access to the same book free of charge. The authenticity or originality of the textbooks is one of the frequently discussed topics, especially in language teaching. Çakır (2014) expresses the subject of originality/authenticity in foreign language teaching as follows:

> "*When it comes to authenticity in foreign language teaching, the originality of the material or texts used in general is understood. For example, the use of original materials such as recipes, plates, interviews, films, news programs, newspaper clippings-articles, instructions for use, advertising posters or signboards in the lesson. In other words, these texts used by the instructor were not adapted or changed for the lesson. Apart from such texts, there are also texts and materials prepared for the course that facilitate language teaching. However, these texts are generally adapted or fictionalized texts that are presented to the students in textbooks or photocopy and that do not have any value in terms of originality and that the instructional dimension is at the forefront. A teacher who has to choose between these texts acts according to the language level of the student group and in some cases prefers simplified fictional texts. This is a usual method, but considering the language level that progresses over time, it has been seen that authentic texts that we encounter as authentic in the field books are also preferred."*

Therefore, authenticity in all materials in general and in books in particular is extremely important for language teaching to be effective. In the context of this importance, in this study, the authenticity/originality of the English textbooks taught at the secondary level in our public schools was investigated.

Methodology

In this study, the 11th and 12th grade English textbooks taught in schools affiliated to the National Education will be examined in the context of authenticity. Qualitative approach was adopted as the study design and document analysis technique was used. The data were analyzed with descriptive analysis. In the examination of the texts in the mentioned books, the classification in the CEFR (Council of Europe, 2001) was taken as a basis. Accordingly, the texts were classified as authentic, semi-authentic and non-authentic.

Results / Expected Outcomes

Examination and analysis of the books have not yet been completed and are still in progress. For this reason, the results will be shared in the following processes and in the congress.

Keywords: authenticity, originality, book review, high school english textbooks

References

Çakır, G. (2014). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgünlük ve Kurgu'nun Yeri ve Önemi. *Route Educational & Social Science Journal*, 1(1), 93-103.

Rathert, S. (2016). A Comparison of Text Authenticity and Focus of Reading Comprehension Questions between an English and Turkish as a Foreign Language Coursebook. *Turkophone*, 3(2), 1-17.

ID 165- İlkokul Fen Bilimleri Dersi Resmi Öğretim Programlarının Gıda Okuryazarlığı Kavramı Açısından İncelenmesi

Dilan Tanrıverdi

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
dilantanriverdi96@gmail.com
0000-0002-3468-1591

Hünkar Korkmaz
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Giriş

Eğitim kampanyalarında "gıda okuryazarlığı" kavramına rastlanmaktadır (Truman ve diğerleri, 2017). Bu kavram gıda becerileri, bilgisi ve davranışları ile ifade edilmektedir (Vidgen ve Gallegos, 2014). Birleşmiş Milletler Çevre Programı'na (UNEP) (2021) göre, 2019'da Dünya'da 931 milyon ton (s.70), Türkiye'de ise her yıl 7,7 milyon ton (s.65) yiyecek çöpe gitmektedir. Gıda ve Tarım Örgütü de [FAO] (2020) gıda israfının azaltılmasında "bütün tüketiciler için gıda okuryazarlığı çok önemlidir" (s.18) ve "eğitim programlarına ve yaşam boyu öğrenme programlarına ilgili konular dâhil edilmelidir" (s.28) ifadelerini kullanmıştır.

Fen Bilimleri dersi bireyleri yaşama hazırlamakta ve bireylerin günlük yaşamda karşılaşılan olayları anlamlandırmalarını sağlamaktadır (Ayas ve diğerleri, 2001). Bu bağlamda günlük yaşamda doğrudan gıdaya yönelik kararları etkileyen gıda okuryazarlığı fen bilimleri kapsamına girmektedir. Araştırmada Türkiye'de 1923-2023 yılları arasında uygulanan ilkokul fen bilimleri dersi resmi öğretim programlarında gıda okuryazarlığı kavramının nasıl ele alındığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda "Türkiye'de 1923-2023 yılları arasında uygulanan ilkokul fen bilimleri dersi resmi öğretim programlarında gıda okuryazarlığı kavramı nasıl ele alınmaktadır?" araştırma sorusu altında (1) bu programlarda gıda okuryazarlığı kavramı kapsamında hangi konular ele alınmaktadır? ve (2) bu öğretim programlarındaki içeriğin gıda okuryazarlığı kavramıyla ilişkisi nasıldır? alt problemlerine yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve bir nitel araştırma deseni olarak Bowen (2009) tarafından önerilen doküman analizi deseni ile yürütülmüştür. Veri seti Türkiye'de uygulanan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1992, 2000, 2005, 2013 ve 2018 yıllarına ait ilkokul fen bilimleri dersi resmi öğretim programlarının dokümanlarından oluşmaktadır. Dokümanlar "programın adı, dersin adı, sınıf düzeyi, gıda okuryazarlığı kavramı ana teması altındaki alt temalar, gıda okuryazarlığı kavramı ile kurulan ilişki düzeyi, ilişkilendirilen program öğesi, programdan alıntılar" başlıklarına yer verilen veri toplama aracı yardımıyla incelenmiş ve veriler toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırmanın alt problemlerinden ilki doğrultusunda gıda okuryazarlığı kavramı ana teması altında (1) Üretimden Atığa Gıda Sistemi, (2) Sağlık ve Esenliğe Gıda Etkisi, (3) Gıda Sisteminin Geniş Bağlamı (Sosyal, Ekonomik, Kültürel, Çevresel ve Politik Faktörler) ve (4)

Gıdayla İlgili Davranış/Beceri Gelişimi alanları olarak belirlenen alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemi için ise gıda okuryazarlığı kavramı kapsamındaki ilişki ana temasına yönelik "Doğrudan" ve "Dolaylı" ilişki olarak belirlenen alt temalar doğrultusunda ilgili alt tema belirtilmiştir.

Sonuçlar

İncelenen programlarda gıda okuryazarlığı kavramının dönemin ulusal ve evrensel düzeyde toplum ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığı, bu doğrultuda kavramın incelenen programlarda nasıl ele alındığının dönemin ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

* Bu bildiri, "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Resmi Öğretim Programlarının Gıda Okuryazarlığı Kavramı Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: betimsel analiz, doküman analizi, fen bilimleri dersi resmi öğretim programı, gıda okuryazarlığı, ilkokul

Kaynaklar

Ayas, A., Karamustafaoğlu, O., Sevim, S., & Karamustafaoğlu, S. (2001). *Fen bilgisi öğrencilerinin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme seviyeleri*. *Yeni binyılın başında türkiye'de fen bilimleri eğitimi sempozyumu* içinde (s.458-462). İstanbul.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Food and Agriculture Organization [FAO]. (2020). *Türkiye'nin gıda kayıpları ve israfının önlenmesi azaltılması ve yönetimine ilişkin ulusal strateji belgesi ve eylem planı.* https://www.tarimorman.gov.tr/ABDGM/Belgeler/Uluslararas%C4%B1%20Kurulu%C5%9Flar/G%C4%B1dan%C4%B1%20Koru%20Strateji%20Belgesi%20ve%20Eylem%20Plan%C4%B1.pdf

Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: *A scoping review. Appetite, 116*(1), 365-371. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.007

United Nations Environment Programme [UNEP]. (2021). *Food waste index report 2021*. https://www.unep.org/resources/report/unep-food-waste-index-report-2021

Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59. https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010

ID 165- Determining The Food Literacy Concept in Primary School Science Official Curricula

Dilan Tanrıverdi
Hacettepe University, Türkiye
dilantanriverdi96@gmail.com
0000-0002-3468-1591

Hünkar Korkmaz
Hacettepe University, Türkiye
hunkarkorkmaz@gmail.com
0000-0002-5289-1111

Introduction

The term “food literacy” is encountered in educational campaigns (Truman et al., 2017). It describes food skills, knowledge, and behaviours (Vidgen & Gallegos, 2014). According to the United Nations Environment Programme (UNEP) (2021), 931 million tons (p.70) of food worldwide and 7.7 million tons (p.65) in Turkey are wasted every year. The Food and Agriculture Organization [FAO] (2020) emphasized that " food literacy is very important for all consumers" (p.18) and suggested that " relevant topics should be included in curricula and lifelong learning programmes " (p.28).

Science course prepares individuals for life and helps them make sense of daily events (Ayas et al., 2001). In this context, food literacy, which directly affects food-related decisions in daily life, falls within the scope of science. In the study, it was aimed to reveal how the concept of food literacy was handled in the official primary school science course curriculum applied between 1923-2023 in Turkey. In this context, "How is the concept of food literacy addressed in the primary school science official curriculum implemented in Turkey between 1923 and 2023?" Under the research question, (1) What issues are covered within the scope of the concept of food literacy in these curricula? and (2) how does the content in these curricula relate to the concept of food literacy? answers to sub-problems were sought.

Methodology

This research was carried out with the qualitative research method and the document analysis design suggested by Bowen (2009) as a qualitative research design. The dataset consists of primary school science official curricula documents implemented in Turkey in 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1992, 2000, 2005, 2013 and 2018. Documents were analyzed using a data collection tool that focuses on the “name of the curriculum, course name, grade level, main themes and subthemes under the concept of food literacy, level of association with the food literacy concept, related curriculum element, and quotations from the curriculum.” The obtained qualitative data were analyzed through descriptive analysis. In the descriptive analysis, in line with the first of the sub-problems of the research, the concept of food literacy is under the main theme (1) Food System from Production to Waste, (2) The Effect of Food on Health and Well-being, (3) The Wider Context of The Food System (Social, Economic, Cultural, Environmental, and Political Factors) and (4) Development of Food-related Behaviour/Skills areas were created. As for the second sub-question, subthemes were identified to denote either a "Direct" or "Indirect" correlation within the context of food literacy.

Results

The research findings indicate that the inclusion of the food literacy concept within the assessed curricula was shaped by societal needs on both national and global scales for their respective periods. The way the food literacy concept is approached in these curricula varies depending on the specific needs of the period.

Keywords: descriptive analysis, document analysis, food literacy, primary school, science official curricula

*This paper was produced from the master's thesis titled " Determining The Food Literacy Concept in Primary School Science Official Curricula ".

References

Ayas, A., Karamustafaoğlu, O., Sevim, S., & Karamustafaoğlu, S. (2001). *Fen bilgisi öğrencilerinin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme seviyeleri*. *Yeni binyılın başında türkiye'de fen bilimleri eğitimi sempozyumu* içinde (s.458-462). İstanbul.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Food and Agriculture Organization [FAO]. (2020). *Türkiye'nin gıda kayıpları ve israfının önlenmesi azaltılması ve yönetimine ilişkin ulusal strateji belgesi ve eylem planı.* https://www.tarimorman.gov.tr/ABDGM/Belgeler/Uluslararas%C4%B1%20Kurulu%C5%9Flar/G%C4%B1dan%C4%B1%20Koru%20Strateji%20Belgesi%20ve%20Eylem%20Plan%C4%B1.pdf

Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: *A scoping review*. *Appetite, 116*(1), 365-371. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.007

United Nations Environment Programme [UNEP]. (2021). *Food waste index report 2021*. https://www.unep.org/resources/report/unep-food-waste-index-report-2021

Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59. https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010

ID 166- Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersleri Öğretim Programlarının Afet Risk Azaltma Eğitimi Çerçevesinde İncelenmesi

Tuğba Babacan
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
tugbababacan@anadolu.edu.tr
0000-0002-9707-1029

Giriş

"Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" insanlar, gezegen ve refah arasındaki derin bağlantılara dikkat çekmektedir. İklim değişikliği, afetlerin yıkıcı etkileri, Covid-19 gibi salgın hastalıklar, toplumdaki eşitsizliği derinleştiren unsurlar olarak görülmekte ve sürdürülebilir kalkınmanın önündeki engeller arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, herkes için adil bir gelecek sunma amacıyla riskleri yönetmek veya azaltmak için eğitim yoluyla sistematik yaklaşıma vurgu yapılmaktadır (UN Office for Disaster Risk Reduction, 2023). Afet eğitimi yalnızca doğal felaketlerin öğretimiyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda bireyin potansiyelini keşfederek problemlere çözüm üretmelerine katkı sağlamalıdır. Böylelikle birey ve toplumun değişen koşullara uyum sağlayabilme süreci sürdürebilir hale getirilebilir (Shaw ve diğerleri, 2011). Dünya genelinde birçok ülke, afetlerin toplumda bıraktığı yıkıcı sonuçlarıyla mücadele etmektedir. Türkiye açısından hem pandemi hem de depremin etkisiyle normal eğitim süreci kesintiye uğramış, öğrenme kayıplarının yanı sıra özellikle duyuşsal alanda önemli sorunlar yaşanmıştır. Yaşanan felaketlerden elde edilen deneyimler, afet risklerini azaltma ve zorlukların üstesinden gelmede eğitim aracılığıyla toplumu afet risklerine karşı bilinçlendirmenin ve harekete geçirmenin en etkili yöntem olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada bireyin davranış ve tutumlarının istendik yönde şekillendirilmesinde kritik dönem olarak nitelendirilebilen ilkokul düzeyinde yaşam becerileriyle ilişkili belirli öğretim programlarının ve ders kitaplarının afet risk azaltma konusunda mevcut durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Eğitim programlarının yaygın etki bıraktığı göz önüne alınarak dokümanların olası etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için güncellenen sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programlarının ve ilgili ders kitaplarının afet risk azaltma eğitimi çerçevesinde incelenmesi amacıyla bu araştırma, temel nitel araştırma desenine dayalı tasarlanmıştır. Dünya genelinde afetlerin bıraktığı etkiler göz önünde bulundurularak, yaşam becerileri öğretimine hizmet etmeleri öngörüsüyle incelenen ilgili programlar, çalışılan olay ya da olguyu anlamak için en önemli birimleri seçme süreci olan (Patton, 1990) kritik durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Erişilebilen yayınevlerinden 1.-3. sınıf hayat bilgisi dersi ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi için kullanılmakta olan toplam sekiz ders kitabı ve öğretim programları incelenmiştir. Dokümanların incelenmesinde Selby & Kagawa (2012) tarafından UNESCO ve UNICEF iş birliğiyle afet risk azaltma eğitim programında olması beklenen kritik ölçütlere ilişkin hazırlanmış 13 maddelik kontrol listesi kullanılmıştır. İncelenen öğretim programlarının henüz güncellenmiş olması sonucu ileri araştırma sorularına temel oluşturacağı gerekçesiyle veriler nitel betimsel analiz ile yorumlanmıştır.

Sonuçlar

İncelenen dokümanlardan elde edilen sonuçlar, küresel ısınma, iklim krizi, salgın hastalıklar, sel ve orman yangınları gibi afetlere ve sorunların çözümüne ilişkin stratejilere güncellenen sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer verilmediğini göstermiştir. Bununla birlikte çevre eğitiminin iklim krizi ve küresel ısınma vurgusu dışında ele alındığı, afetlerin azaltılması, hazırlık ve sonrası aşamalarına yönelik etkinliklere sınırlı olarak yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen öğretim programlarında afet eğitimine yönelik oldukça az sayıda kazanım (f=7) bulunduğu, kazanımların ise ağırlıklı olarak deprem konusuyla ilişkilendirildiği, sadece afet anına yönelik ve bilişsel alanın kavrama düzeyinde oluşturuldukları belirlenmiştir. Kruger ve diğerleri (2018), öğrencilerin okullarda aldıkları sınırlı afet eğitimi nedeniyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Dolayısıyla afet öncesi-sırası-sonrasına yönelik özellikle duyuşsal ve psikomotor alanlarda da kazanımların oluşturulması ve uygulamaya dayalı etkinliklerin tasarlanması çocukların afet risklerine karşı dayanıklı ve bütüncül bir bilince sahip olmalarına, nihayetinde toplumun sürdürülebilir iyileşmesine katkı sağlayabilir.

İncelenen ders kitaplarında doğal kaynakların tüketimine ilişkin bilinçlendirme çalışmalarının kaynaklara ulaşmakta yaşanabilecek olası riskler odağı yerine daha çok bütçe tasarrufu ve israfa dayalı gerekçelendirildiği tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitapları arasından yalnızca bir yayınevine ait baskıda ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet risk eğitimi konularını ve uygulamalı etkinlikleri temalarla bütünleştirdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre olası risklerin çok boyutlu ele alındığı kriz yönetimi, problem çözme gibi becerilerle bütünleştirilen sürdürülebilir ortak yaşam yaklaşımı programlara yansıtılabilir. Ayrıca kazanım ve becerilerin özellikle duyuşsal alanla ilişkilendirilerek risklere karşı bilgi, beceri ve tutumlara dengeli şekilde odaklanılmalıdır. Ders kitapları teknoloji destekli uygulamalar, drama, simülasyon, oyunlar, ulusal ve uluslararası projeler, öğretici yaşantı örnekleriyle zenginleştirilerek çok boyutlu bir yaklaşımla düzenlenebilir. Son olarak, afet eğitiminde farkındalık, hazırlık ve iyileşme boyutlarına aile ve sivil toplum kuruluşlarını dahil ederek okul dışı etkinliklerin tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: afet eğitimi, afet risk azaltma eğitim programı, sosyal bilgiler öğretim programı, hayat bilgisi öğretim programı

Kaynaklar

Kruger, J., Brener, N., Leeb, R., Wolkin, A., Avchen, R. N., & Dziuban, E. (2018). School district crisis preparedness, response, and recovery plans-United States, 2006, 2012 and 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *67*(30), 809.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Shaw, R., Takeuchi, Y., Gwee Q. R., & Shiwaku, K. (2011). Disaster education: An introduction. Shaw, R., Shiwaku, K., &Takeuchi, Y. (Eds.). *Disaster education* (ss.1-23). Emerald Group Publishing.

Selby, D., & Kagawa, F. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula: Case studies from thirty countries*. UNESCO&UNICEF.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217036

UNDRR. (2023). *GAR special report 2023: Mapping resilience for the sustainable development goals.* https://www.undrr.org/gar/gar2023-special-report

ID 166- Investigation of Social Studies and Life Studies Curriculum in the Framework of Disaster Risk Reduction Education

Tuğba Babacan
Anadolu University, Turkey
tugbababacan@anadolu.edu.tr
0000-0002-9707-1029

Introduction

The "Sustainable Development Goals" draw attention to the deep connections between people, planet and prosperity. Climate change, the devastating effects of disasters, pandemics such as Covid-19 are seen as factors that deepen inequality in society and are among the barriers to sustainable development. Accordingly, the emphasis is on a systematic approach through education to manage or reduce risks in order to ensure a fair future for all (UN Office for Disaster Risk Reduction, 2023). Disaster education should not only be limited to the teaching of natural disasters, but also contribute to discovering the potential of the individual and producing solutions to the problems. In this way, the process of adaptability of the individual and society to changing conditions can be made sustainable (Shaw et al., 2011). Many countries around the world are struggling with the devastating consequences of disasters on society. For Turkey, the normal education process was interrupted by both the pandemic and the earthquake, and significant problems were experienced, especially in the affective domain, as well as learning gaps. Experiences from the disasters show that raising awareness and activating the society against disaster risks through education is the most effective method to reduce disaster risks and overcome difficulties. In this study, it is aimed to determine the current status of certain curriculum and coursebooks related to life skills at primary school level, which can be considered as a critical period in shaping the behaviors and attitudes of individuals in the expected manner, in terms of disaster risk reduction.

Methodology

This study was designed based on a basic qualitative research design in order to investigate the social studies and life studies curriculum and related coursebooks revised for the 2023-2024 academic year within the framework of disaster risk reduction education in order to better understand the possible effects of the documents considering the widespread impact of the curriculum. Considering the effects of disasters around the world, the relevant curriculum, which were investigated with the foresight that they would serve to teach life skills, were determined by critical situation sampling, which is the process of selecting the most significant components to understand the event or phenomenon being studied (Patton, 1990). A total of eight coursebooks and curriculum for the 1st-3rd grade life studies coursebook and the fourth grade social studies coursebook were investigated from accessible publishers. A 13-item checklist prepared by Selby & Kagawa (2012) in collaboration with UNESCO and UNICEF regarding the critical criteria expected in a disaster risk reduction curriculum was used in the investigation of the documents. The data were interpreted with qualitative descriptive analysis on the basis that the curriculum has been just revised and will form the basis for further research questions.

Results

The results revealed that disasters such as global warming, climate crisis, pandemics, flood and forest fires and strategies to solve these disasters were not included in the revised social studies and life studies curriculum. In addition, it was determined that environmental awareness was handled apart from the emphasis on climate crisis and global warming, and limited activities related to disaster mitigation, preparation and post-disaster phases were provided. It was determined that there were very few objectives (f=7) for disaster education in the investigated curriculum, and the objectives were mainly associated with the earthquake issue, and they were established only for the moment of disaster and at the comprehension level of the cognitive domain. Kruger et al. (2018) stated that students consider themselves inadequate in terms of cognitive, affective and behavioral aspects due to the limited disaster education they receive in schools. Therefore, establishing learning objectives especially in affective and psychomotor domains and designing practice-based activities for before-during-after disasters can contribute to children's resilience against disaster risks and holistic awareness, and ultimately to the sustainable recovery of the society.

In the coursebooks investigated, it was determined that the awareness-raising activities on the consumption of natural resources were mostly justified on the basis of budget saving and waste instead of focusing on the possible risks that may be encountered in accessing natural resources. Among the third-grade life studies coursebooks, only one edition of one publisher and the fourth-grade social studies coursebook integrated disaster risk education topics and practical activities with themes. According to the results of the research, a sustainable common life approach integrated with skills such as multi-dimensional handling of possible risks, crisis management and problem solving can be reflected in the curriculum. In addition, the knowledge, skills and attitudes against risks should be focused on in a balanced way, especially by associating learning objectives and skills with the affective domain. Coursebooks can be enriched with technology-supported implementations, drama, simulation, games, local and global projects, and didactic life samples and can be organized with a multidimensional approach. Finally, it is suggested to design extracurricular activities by including families and non-governmental organizations in the dimensions of awareness, preparedness and recovery in disaster education.

Keywords: disaster education, disaster risk reduction curriculum, social studies curriculum, life studies curriculum

References

Kruger, J., Brener, N., Leeb, R., Wolkin, A., Avchen, R. N., & Dziuban, E. (2018). School district crisis preparedness, response, and recovery plans-United States, 2006, 2012 and 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 67*(30), 809.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Shaw, R., Takeuchi, Y., Gwee Q. R., & Shiwaku, K. (2011). Disaster education: An introduction. Shaw, R., Shiwaku, K., &Takeuchi, Y. (Eds.). *Disaster education* (ss.1-23). Emerald Group Publishing.

Selby, D., & Kagawa, F. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula: Case studies from thirty countries.* UNESCO&UNICEF.

UNDRR. (2023). *GAR special report 2023: Mapping resilience for the sustainable development goals.* https://www.undrr.org/gar/gar2023-special-report

ID 167- Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Karşılaştıkları Etik Sorunlara İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma

Gökhan Kayır

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
gokhankayir@gmail.com
0000-0002-9830-0006

Giriş

Pek çok alanda olduğu gibi meslek hayatında da çalışanlar ilişkilerin düzenlenmesinde belirli bir çerçeve içerisinde bulunulmasını beklerler. Yasal çerçeve kadar çalışanlar arası ilişkilerde etik kurallara uygunluk hem çalışma barışının sağlanması hem de verimlilik açısından önem kazanmaktadır. Etik kuralların işlediği bir ortamda görev yapan öğretmenler de kendi öğrencilere bu kodları aktardıkları zaman toplumsal olarak ilerleme beklenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin etik konusundaki algıları ve etik sorun olarak tanımladıkları şeylerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kurumlarına, branşlarına, deneyim yıllarına ve çalıştıkları bölgeye göre bir Türkiye fotoğrafı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenolojik çalışmalarda insanların belirli bir kavram ya da fenomenden ne anladıkları, onların o kavrama karşı duygu durumları, kavram algıları ve bakış açıları araştırılmaktadır. Fenomenoloji çalışmalarında öncelikli olarak deneyimler dikkate alınmaktadır (Rose, Beeby & Parker, 1995). Araştırmanın verileri 2022 yılında internet üzerinden çevrim içi toplanmıştır. Tüm Türkiye'yi temsil edebilmesi amacıyla Türkiye'nin 76 ilinde görev yapmakta olan ve gönüllü 600 öğretmenden görüşme formunu doldurması istenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünüldüğünde sonlandırılmıştır. Veriler fenomenolojik analiz çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur.

Sonuçlar

Öğretmenler etik sorun olarak adaletsiz uygulamalara vurgu yapmaktadır. Öğretmenler arasında bir kişi ya da grubun ayrıcalıklı olarak ön plana çıkartılması en büyük etik sorun olarak görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin en sık yaşadıkları problemler yönetici kaynaklıdır. Yönetsel süreçlerdeki etik sorunlar öğretmenler açısından eğitim öğretim süreçlerini en çok etkileyen sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler etik süreçlerde kendilerine yardımcı olmasını bekledikleri paydaşların da etik sorun kaynağı olduğunu söylemektedir. Sendikaların özellikle adaletsizliğe yol açmaları etik sorun olarak eleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki süreçlerde bir başka etik sorun yaşadıkları kaynak öğrenci velileri olarak görülmektedir. Öğrenci velileri ve yönetim arasındaki ilişkilerin öğretmenler açısından etik sorunlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğretmenler ayrıca kamu kaynaklarının kullanımı konusunda etik sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmen eğitimi süresince etik ve ahlak konularının uygulamalı olarak işlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: etik kodlar, meslek etiği, öğretmenlik mesleği

Kaynaklar

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

ID 167- A Phenomenological Study on the Ethical Problems Faced by Teachers in Their Professional Lives

Gökhan Kayır
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
gokhankayir@gmail.com
0000-0002-9830-0006

Introduction

As in many areas, employees in professional life expect to be within a certain framework in the organization of relations. Compliance with ethical rules in relations between employees as well as the legal framework gains importance both in terms of ensuring labor peace and productivity. Social progress can be expected when teachers working in an environment where ethical codes are functioning transfer these codes to their students. In this study, teachers' perceptions about ethics and what they define as ethical problems were investigated. In this framework, it was tried to create a picture of Turkey according to the educational institutions, branches, years of experience and the region where the teachers work.

Methodology

This research is a phenomenological study. In phenomenological studies, what people understand from a certain concept or phenomenon, their feelings towards that concept, their perceptions of the concept and their perspectives are investigated. In phenomenological studies, experiences are primarily taken into account (Rose, Beeby & Parker, 1995). The data of the study were collected online over the internet in 2022. In order to represent Turkey as a whole, 600 volunteer teachers working in 76 provinces of Turkey were asked to complete the interview form. Maximum variation sampling was terminated when it was thought that data saturation was reached. The data were subjected to content analysis within the framework of phenomenological analysis.

Results

Teachers emphasize unjust practices as ethical problems. Privileging a person or a group is seen as the biggest ethical problem among teachers. According to the results of the research, the most common problems experienced by teachers in their professional lives stem from administrators. Ethical problems in administrative processes are the problems that affect education and training processes the most for teachers. Teachers say that the stakeholders they expect to help them in ethical processes are also sources of ethical problems. Unions are especially criticized for causing injustice as an ethical problem. Another source of ethical problems experienced by teachers in professional processes is seen as student parents. It has been observed that the relations between student parents and the administration pose ethical problems for teachers. Teachers also stated that they face ethical problems in the use of public resources.

Keywords: ethical codes, professional ethics, teaching profession

References

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

ID 168-Okul Psikolojik Danışmanlarının Özel Dersin Duyuşsal Nedenlerine İlişkin Görüşleri: Bir İhtiyaç Analizi

Azmi Türkan
Siirt Üniversitesi, Türkiye
azmiturkan@gmail.com
0000-0003-2546-5122

Hatice Leblebici
İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
h.leblebici@iku.edu.tr
0000-0002-1813-7107

Giriş

Özel ders; öğrencilerin derslerindeki eksikliklerini tamamlamak (Bray, vd., 2015; Mischo ve Haag, 2002), akademik başarılarını yükseltmek (Silova, 2009), psikolojik yönden destek sağlamak için (Bray vd., 2013; Guill ve Bos, 2014; Davis, 2013) öğretmen, üniversite öğrencileri ya da farklı meslekten kişiler tarafından belirli bir ücret karşılığında verilen dersler olarak tanımlanmaktadır (Türkan, 2019). Tanımdan anlaşılacağı üzere özel dersin akademik, sosyoekonomik ve duyuşsal gibi bazı boyutları olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının özel dersin duyuşsal nedenlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Araştırmanın örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile belirlenmiştir (Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmanın katılımcı grubunu verilerin doygunluğa ulaşma durumu göz önünde bulundurularak dördü erkek, dördü kadın olmak üzere sekiz kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde içerik analiz yöntemi kullanılmış ve bu yöntem doğrultusunda kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarına göre öğrencilerin özel derse yönelme nedenleri arasında öğrencinin istediği yönde başarı elde edememesi ya da yetersizlik duygusunun ön planda olması gerekçe olarak ifade edilmiştir. Ayrıca velilerin öğrenci üzerindeki yüksek başarı beklentisi, günümüz koşullarında internette fazla zaman geçirmek ve beraberinde getirdiği dikkat dağınıklığı, öğretmenin sınıf içerisindeki tutumu, sınıf içerisinde özel ders alan akranlarından etkilenme ve özellikle sınav kaygısı gibi durumların öğrencileri özel ders almaya yönlendirdiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte özel dersin ortaya çıkardığı fırsat eşitsizliği ve bununla doğru orantılı özel ders alan öğrencilerin akademik başarılarında meydana gelen olumlu değişimler, okul psikolojik danışmanları tarafından diğer öğrencilerin olumsuz yönde etkilendiği yönünde ifadelerle belirtilmiştir. Okul psikolojik danışmanları tarafından belirtilen diğer bir etken özel derse yönelen öğrencilerin sayısının azaltılması ve fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik tespitleridir. Buna göre okul psikolojik danışmanlarının okullarda sayıca yetersiz olması ve öğrencileri doğru yönlendirmeleri konusunda gerekli planlamaları yapmaları ve gerekli eğitimleri alarak

öğrencileri doğru yönlendirmeleri gerektiği elde edilen bir diğer bulgudur. Sonuç olarak okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının sayısının az olmasının öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarının tam olarak karşılamamasına neden olabilmektedir. Bu boşluğun özel ders ile gelişigüzel bir şekilde doldurulmasının birçok açıdan olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu bulgulardan hareketle özel derse olan ihtiyacın ortadan kaldırılması açısından okul psikolojik danışmanlarının okullarda gereken planlamaları yapabilmeleri gerek veli gerekse okul yönetimi ve öğrenci boyutları doğrultusunda planlamalar yapmaları gerektiği bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: eğitim programları ve öğretim, eğitim psikolojisi, gölge eğitim, hizmetiçi eğitim, program geliştirme.

Kaynaklar

Bray, M., Kwo, O., & Jokic, B. (2015). *Researching private supplementary tutoring. Methodological lessons from diverse cultures.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Davis, J. (2013). *Educational legitimation and parental aspiration: Private tutoring in Perth, Western Australia* (Doctoral dissertation, University of Western Australia).

Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement: Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online 6*(1):34-67.

Mischo, C. & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education. 17*(3); 263–73.

Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in Central Asia: New opportunities and burdens*. Paříž: International Institute for Educational Planning.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.

Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Eğilimleri ve Paydaşların Özel Derse Yönelik Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 1-9.

ID 168-Opinions of School Counselors on the Affective Reasons of Private Tutoring: A Needs Analysis

Azmi Türkan
Siirt University, Türkiye
azmiturkan@gmail.com
0000-0003-2546-5122

Hatice Leblebici
İstanbul Kültür University, Türkiye
h.leblebici@iku.edu.tr
0000-0002-1813-7107

Introduction

Private tutoring is defined as the courses given by teachers, university students or people from different professions for a certain fee (Türkan, 2019) in order to complete the deficiencies in the courses of the students (Bray et al., 2015; Mischo & Haag, 2002), increase their academic success (Silova, 2009) and provide them with psychological support (Bray, et al., 2013; Guill & Bos, 2014; Davis, 2013). As can be understood from the definition, private tutoring can have some dimensions such as academic, socioeconomic and affective. The aim of this research is to determine the opinions of school counselors about the affective reasons of private tutoring.

Methodology

The research was designed according to the case study, which is one of the qualitative research methods (Subaşı & Okumuş, 2017). The sample group of the study was determined by snowball sampling which is one of the purposive sampling methods (Yağar & Dökme, 2018). Considering the saturation state of the data, the participant group of the research consists of eight people, four of whom are men and four are women. A semi-structured interview form was used to collect data. Content analysis method was used in the analysis of the data and codes, categories and themes were created in line with this method.

Results / Expected Outcomes

When the findings of the study were examined, it was stated that among the reasons for students to tend to private tutoring, the students' failure to achieve success in the direction they wanted or the feeling of inadequacy were at the forefront, according to school counselors. In addition, it is stated that the parents' high expectation of success on the student, spending a lot of time on the Internet in today's conditions and the distraction that it brings, the attitude of the teacher in the classroom, being influenced by the peers who take private tutoring in the classroom and especially exam anxiety lead students to take private tutoring. However, the inequality of opportunity created by private tutoring and the positive changes in the academic success of the students who take private tutoring in direct proportion to it were stated by the school counselors with statements that other students were negatively affected. Another factor stated by the school counselors is their determination to reduce the number of students who go to private tutoring and to eliminate the inequality of opportunity. According to this, another finding is that the number of counselors in schools is insufficient and they have to make the necessary plans to guide the students correctly and guide the students correctly by taking the necessary training. As a result, the low number of counselors working in schools may cause the students'

affective needs not to be fully met. Filling this gap indiscriminately with private tutoring can have negative consequences in many respects. Based on these findings, in order to eliminate the need for private tutoring, it emerges as a need for counselors to be able to make the necessary plans in schools and to make plans in line with the dimensions of parents, school management and students.

Keywords: educational programs and training, education psychology, in-service training, program development, shadow education.

References

Bray, M., Kwo, O., & Jokic, B. (2015). *Researching private supplementary tutoring. Methodological lessons from diverse cultures.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Davis, J. (2013). *Educational legitimation and parental aspiration: Private tutoring in Perth, Western Australia* (Doctoral dissertation, University of Western Australia).

Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement: Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online 6*(1):34-67.

Mischo, C. & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education. 17*(3); 263–73.

Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in Central Asia: New opportunities and burdens*. Paříž: International Institute for Educational Planning.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.

Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Eğilimleri ve Paydaşların Özel Derse Yönelik Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 1-9.

ID 169-Kuruluşundan Günümüze Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlarının Profili

Gülçin Tan Şişman
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Giriş

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), Millî Mücadele döneminde temelleri atılan ve Cumhuriyetin ilanından üç yıl sonra 1926'da yürürlüğe giren Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la Talim ve Terbiye Dairesi adıyla kurulmuştur. Dönemin koşul ve imkânları çerçevesinde, Türk Milli Eğitim sisteminin, milli ve çağdaş bir yapıya kavuşturulması, niteliksel gelişimin sağlanması, özerk ve bilimsel bir merkezi yapılanma doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilmi danışma ve karar organı olma misyonuyla kurulan Talim ve Terbiye Dairesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ve ilk cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün, 1 Kasım 1926 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) açılış konuşmasında şöyle yer bulmuştur: "Memlekette talim ve tedris esaslarını, ilmi ve müstakil bir merkezden sevk ve idare maksadıyla tasavvur edilen Talim ve Terbiye Dairesi teessüs etmiş ve alelumum tedrisatın programları ve kitapları üzerinde ciddi kararlar alınmıştır" (TBMM, 2011 s.24). TTKB, 1926 yılından günümüze kadar varlığını sürdürmekle birlikte, bu 97 yıllık zaman zarfında gerek görev, yetki ve sorumluluklar gerekse teşkilat yapılanması, çalışma esasları, kurul üyeliği ve başkanlığa atanacaklara ilişkin nitelikler açısından birçok değişime uğramıştır (örn: Resmi Gazete, 1933; 1941; 1946; 1966; 1970; 1984; 1992; 1993; 2003; 2006; 2011; 2012; 2014; 2016; 2018; 2022). Bu hukuki düzenleme ve değişikler incelendiğinde, Türk Milli Eğitiminin bilimsel ilkeler doğrultusunda "fikir ve hareket kaynağı" (Konan, 1995, s.617) ve aynı zamanda "Bakanın en yakın ilmi danışma ve karar organı" (Resmi Gazete, 1993) olarak kurumsallaşan TTKB'nin 2014 yılı itibariyle karar organı niteliğinin kaldırıldığı; günümüzdeki mevcut konumunun Milli Eğitim Bakanlığı'nın "bilimsel danışma ve inceleme organı" (TTKB, 2023) olarak tanımlandığı görülmektedir. Fakat TTKB'nin Türkiye Cumhuriyeti'nin gelecek nesillerinin yetiştirileceği eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi ve onaylanmasında, zorunlu ve/veya seçmeli dersler, haftalık ders saatleri, ders kitapları gibi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili önemli kararların alınmasında, ulusal eğitim politika ve stratejilerinin belirlenmesinde bilimsel danışma işlevi, kuruluşundan günümüze kadar geçen yaklaşık bir asırlık süreçte devam ettirilmektedir. Dolayısıyla, Türk eğitim sisteminin yol haritasının oluşturulmasında en köklü birimlerden biri olan Talim ve Terbiye Kurulu üye ve başkanlarının da kendi içinde belli "…vasıfları taşıyan ve eğitim alanında temayüz etmiş bulunan şahsiyetler" (Resmi Gazete, 1966, s.7) olması oldukça önemlidir. Buradan hareketle yürütülen bu çalışmada, kuruluşundan günümüze Talim Terbiye Kurulu'na başkan olarak atanan kişilerin özelliklerinin (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, uzmanlık alanı, eğitim-öğretim deneyimi, vb.) incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden dokuman analizi yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın temel veri kaynakları TTKB tarafından hazırlanarak yayımlanmış biyografik albüm (TTKB, 2009), ilgili Resmî Gazeteler; YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Atatürk Ansiklopedisi, MEB, TTKB resmi internet sayfalarındaki kamu erişimine açık yazılı dokumanlardır.

Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Yürüten ön analiz bulgularına göre kuruluşundan günümüze Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı görevini 39 farklı şahsiyet yürütmüştür. Cinsiyet açısından incelendiğinde, TTK Başkanı olarak görev yapan 39 kişiden sadece biri kadın, 38'i erkektir. Göreve atandıklarındaki yaşlarına ilişkin bulgulara göre en genç TTK Başkanı 35 yaşında iken; en yaşlı başkan ise 66 yaşında göreve gelmiştir. TTK başkanlarının eğitim durumları incelendiğinde 18'inin lisans veya o dönemdeki dengi kurumlarda (Darülfünun, Mekteb-i Mülkiye, Eğitim Enstitüsü, vb.) eğitimlerini tamamladıkları; dokuzunun yüksek lisans derecesi, 12'sinin ise doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. Lisans mezuniyet alanları edebiyat, tarih, mekanik endüstri, İngilizce, bilgisayar öğretmenliği, ilahiyat gibi alanlar olmak üzere geniş bir yelpazeye yayılmış olmakla birlikte, yüksek lisans ve doktora alanlarında eğitimi yönetimi teftişi ve planlaması ön plana çıkmaktadır. Veri analiz süreci tamamlandığında elde edilen bulgular eğitim bilimleri genelinde, eğitim programları ve öğretim alanı özelinde tartışılarak, uygulama ve araştırmaya yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim, eğitim politikaları, nitelikli insan gücü, Talim ve Terbiye Kurulu.

Kaynaklar

Konan, D. N. (1995). M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı işgörenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *4*(4), 617-628.

Resmi Gazete, (1966). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesine başkan, üye, müşavir, ihtisas bürosu müdürü, raportör, uzman ve mütercim olarak atanacaklarda aranacak niteliklerle bunların görevleri hakkında yönetmelik*. 27.08.2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12375.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Resmi Gazete, (1993). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği.* 22.08.2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21482.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *1926'dan 2009'a Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı albümü*. MEB yayınları, Ankara.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). Tanıtım rehberi. 22.08.2023 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/02162325_ttkb_tanitim_rehberi_2023.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), (2011). *Tarihe düşülen notlar-1: Yasama yılı açılışlarında cumhurbaşkanlarının konuşmaları-1 (1 Mart 1924 - 14 Aralık 1987)*. TBMM Başkanlığı Yayınları. 02.09.2023 tarihinde https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/cumhurbaskani_genel_kurul_konusmalari/CB_konusmalari_cilt_1.pdf adresinden ulaşılmıştır.

ID 169-The Profile of the Presidents of the Board of Education from its Foundation to the Present

Gülçin Tan Şişman
Hacettepe University, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Introduction

The foundations of the Board of Education (BoE) were laid during the period of the National Struggle, and three years after the proclamation of the Republic, BoE was established in 1926 with the Law on the Organization of Education. Within the context of that time, BoE was founded with the mission of becoming the scientific advisory and decision-making body of the Ministry of National Education (MoNE) to transform the Turkish national education system with a national and contemporary structure, to ensure qualitative development, and to work as autonomous and scientific central structure. Mustafa Kemal Atatürk, the founder and the first president of the Republic of Türkiye, announced the establishment of BoE as "The Board of Education, which was envisioned for the aim of directing and administering the principles of education and instruction from a scientific and independent center, has been established, and serious decisions have been taken on the curricula and textbooks" in his opening speech to the Grand National Assembly of Türkiye (TBMM) on November 1, 1926 (TBMM, 2011, p. 24). Although the BoE still exists as a unit under the MoNE since 1926, it has undergone many changes during this 97-year period in terms of its duties, responsibilities, organizational structure, and required qualifications to appointments for board members and president (e.g. Official Gazette, 1933; 1941; 1946; 1966; 1970; 1984; 1992; 1993; 2003; 2006; 2011; 2012; 2014; 2016; 2018; 2022). Considering these regulations and amendments, it is observed that until 2014, BoE was institutionalized as the "source of ideas and action" (Konan, 1995, p.617) of Turkish National Education in line with scientific principles, and "the scientific advisory and decision-making body directly affiliated to the Minister" (Official Gazette, 1993). As of 2014, BoE's function of decision-making body has been abolished and the current position of BoE is defined as the "scientific advisory and examination body" of MoNE (TTKB, 2023). However, BoE has maintained its vital role as a scientific advisory body in both the development and approval of the curricula that will shape the future generations of the Republic of Türkiye and in shaping crucial education- and instruction-related matters such as compulsory and elective courses, weekly instructional hours, textbooks, instructional materials, and resources, etc. for nearly a century. Therefore, it is very important that the members and presidents of BoE should be "...personalities who have certain qualifications and have distinguished themselves in the field of education" (Official Gazette, 1966, p.7). With this perspective, the aim of this study is to examine the general characteristics (gender, age, educational background, major, teaching experience, etc.) of the presidents of the Board of Education, from its establishment to the present.

Method

Employing document analysis, which is one of the qualitative research designs, the main data sources of the study were the biographical album published by BoE in 2009; Official Gazettes, The Council of Higher Education (HEC) Academic, HEC National Thesis Center, Atatürk Encyclopedia, MoNE and BoE official websites.

Results

The data analysis process of the study is ongoing. According to the preliminary results, 39 different personalities have served as the president of BoE since its establishment. In terms of gender, only one president of BoE is female, and 38 are male. According to the findings related to their ages when they were appointed to the position, the youngest president of BoE was 35 years old, while the oldest took office at the age of 66. Among 39 BoE Presidents, 18 of them completed their undergraduate education or the equivalent institutions at that time (e.g. Darülfünun, Mekteb-i Mülkiye, etc.); nine of them have master's degree, and 12 have doctoral degree. Although their undergraduate major varied widely, including literature, history, pedagogy, mechanical engineering, English, computer teaching, theology, etc., it was observed that educational administration major come to the fore both in the master's and doctoral programs. Upon the completion of data analysis process, the findings will be discussed within the educational sciences, focusing of curriculum and instruction and the suggestions for practice and future research will be presented.

Keywords: Board of Education, curriculum and instruction, education policy, educational sciences, qualified human power.

References

Konan, D. N. (1995). M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı işgörenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *4*(4), 617-628.

Resmi Gazete, (1966). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesine başkan, üye, müşavir, ihtisas bürosu müdürü, raportör, uzman ve mütercim olarak atanacaklarda aranacak niteliklerle bunların görevleri hakkında yönetmelik*. 27.08.2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12375.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Resmi Gazete, (1993). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği.* 22.08.2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21482.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *1926'dan 2009'a Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı albümü*. MEB yayınları, Ankara.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). Tanıtım rehberi. 22.08.2023 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/02162325_ttkb_tanitim_rehberi_2023.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), (2011). *Tarihe düşülen notlar-1: Yasama yılı açılışlarında cumhurbaşkanlarının konuşmaları-1 (1 Mart 1924 - 14 Aralık 1987)*. TBMM Başkanlığı Yayınları. 02.09.2023 tarihinde https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/cumhurbaskani_genel_kurul_konusmalari/CB_konusmalari_cilt_1.pdf adresinden ulaşılmıştır.

ID 170-Eğitim Fakültesinin Sürdürülebilirlik Karnesi: Akademik Yayınlara İlişkin Bir İnceleme

Ece Yolcu
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
duserece@gmail.com
0000-0003-4266-7957

Buket Turhan Türkkan
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
buketturhanturkkan@gmail.com
0000-0003-2528-4022

Giriş

Sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir gelişme gibi kavramlar 1980'lerde akademik ve politik tartışmanın önemli bir konusu olmuş, özellikle 1992'de Rio'da düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansıyla beraber bir patlama yaşanmıştır (Scoones, 2007). Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılından beri dünyada sürdürülebilir yaşamı sağlayabilmek adına oluşturulan amaçlar, en son 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri olarak 17 ana hedef ve 169 alt hedefi kapsayacak şekilde ilan edilmiştir. Bu hedefler Türkiye'de de farklı şekillerde desteklenmektedir. Akademik çalışmalar ve yayınlarda da sürdürülebilir kalkınma hedeflerini göz önünde bulundurmak önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarının bireyleri sürdürülebilir bir yaşam hedefiyle buluşturması ve bu doğrultuda bir eğitim anlayışını kazandırması önemlidir. Eğitim sürdürülebilirliğe katkısı, her yaştaki bireylerde bilgi, farkındalık, değerler, beceriler, eylemler yoluyla çevreyi koruma konusunda etkin kılma ve refah ve yetkinliği arttırma ve sürdürmek için üretim becerilerinin gelişimi, toplumsal ve politik yaşama katılımın sağlanmasına yönelik vatandaşlık becerilerinin gelişimi, insanların bilgi birikimini arttıracak yetenek ve ilginin geliştirilmesi yollarıyla ekonomik sürdürülebilirlik ve sosyal eşitliğin, katılımın sağlanması şeklinde gerçekleşir (Bolstad, 2003; Nevin, 2008). Bireylerin eğitim yoluyla toplumsal yaşama katılımının artması ve bu anlamda sorumluluklarını yerine getirmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda, sürdürülebilirlik için istihdam ve toplumsal yaşama katılım konusunda anahtar bir konumdaki yükseköğretim kurumlarının eylem planları ve uygulamaları önemli bir yere sahiptir. Bu kurumlarda yetişen bireylerin sürdürülebilirlik hedeflerine ilişkin farkındalığa sahip bireyler olabilmeleri, bu kurumlarda eğitim görevini üstlenmiş kişilerin de aynı farkındalığa sahip olmasını gerektirmektedir. Ancak tek başına eğitim alan bireylerin sayısını arttırmak ya da eğitimde sürdürülebilirliğe odaklanmak da yeterli olmadığından, üniversitelerin öğretim, öğrenme, bilimsel araştırma ve toplum hizmeti alanlarına odaklanması bu hedeflere ulaşılması açısından önemlidir (Owens, 2017).

Söz konusu araştırmada, sürdürülebilirlik hedefinin odağında yer alan eğitim kurumu olarak üniversitenin öğretim elemanlarının Birleşmiş Milletler tarafından ortaya konan kalkınma hedeflerine ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulama yetkinliklerine ilişkin bir tarama yapılacaktır. Öğretim elemanlarının kalkınma hedeflerinin ilk belirlendiği yıl olan 2015'ten itibaren ortaya

koyduğu tez ve makalelerin bu hedeflerle ne düzeyde ilişkilendirildiği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Buradan yola çıkılarak araştırmanın amacı, bir eğitim fakültesinin öğretim elemanlarının akademik yayınlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yer alma düzeyinin ortaya konmasıdır.

Yöntem

Araştırma bir tarama araştırmasıdır. Araştırmada eğitim fakültesinde üretilen yayınlar (tez ve makale) sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında durumu incelenecektir. Tez ve makalelerin incelenmesi, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilecek, bu analiz sırasında hazırlanan bir kontrol listesi kullanılacaktır. Bu kontrol listesi doğrultusunda içerik analizinden de yararlanılacaktır. Bulgular tablo ve şekillerden yararlanılarak sunulacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın, eğitim fakültesinde yapılan yayınların sürdürülebilirlik açısından ne durumda olduğunu ortaya koyması ve yayınlarda sürdürülebilir kalkınma hedeflerine daha fazla yer verilmesi için bir farkındalık oluşturması beklenmektedir. Ayrıca, çevreye duyarlı ve iklim krizi, sürdürülebilir bir yaşam gibi konularda bilinçli bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıyan eğitim fakülteleri açısından bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik yayın, çevreye duyarlı eğitim, eğitim fakültesi, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma hedefleri

Kaynaklar

Bolstad, R. (2003). Environmental education: Roots in the past, visions of the future, opportunities in the present. *Set: Research Information for Teachers*, (3), 10–14. doi:10.18296/set.0691

Nevin, E. (2008). Education for sustainable development. *Policy & Practice, a Development Education Review, 6*, 49–62.

Owens, TL. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education, 52*, 1–7. https://doi.org/10.1111/ejed.12237

Scoones, I. (2007). Sustainability. *Development in Practice, 17* (4-5), 589-596. DOI: 10.1080/09614520701469609

ID 170-Sustainability Scorecard of the Faculty of Education: A Review of Academic Publications

Ece Yolcu
Çukurova University, Türkiye
duserece@gmail.com
0000-0003-4266-7957

Buket Turhan Türkkan
Çukurova University, Türkiye
buketturhanturkkan@gmail.com
0000-0003-2528-4022

Introduction

Concepts such as sustainability or sustainable development became an important subject of academic and political debate in the 1980s, especially with the United Nations Conference on Environment and Development held in Rio in 1992 (Scoones, 2007). The goals formed by United Nations in order to ensure sustainable life in the world since 2015 were lastly declared as 2030 sustainable development goals including 17 main and 169 sub goals. These goals are also supported via various ways in Türkiye as well. It seems significant to take sustainable development goals into account within academic studies and publications, too. It is vital that especially educational institutions bring individuals with a sustainable life goal together and gain an educational approach in this direction. The contribution of education to sustainability takes place in the form of economic sustainability and social equality, participation through the development of production skills to increase and maintain well-being and competence, and to make people of all ages active in protecting the environment through knowledge, awareness, values, skills, actions, the development of citizenship skills to participate in social and political life, the ability and interest to increase people's knowledge (Bolstad, 2003; Nevin, 2008). It is very important for individuals to increase their participation in social life through education and to fulfill their responsibilities in this sense. In this context, the action plans and applications of higher education institutions at a key position, has a crucial place regarding participation in social life and employment for sustainability. Making the individuals being raised within these institutions individuals having the awareness for sustainable goals requires the people responsible for educating them to have the same awareness. However, it is important for universities to focus on teaching, learning, scientific research and community service areas in order to achieve these goals, since it is not enough to increase the number of individuals receiving education alone or to focus on sustainability in education (Owens, 2017).

In this study, as an educational institution at the center of the sustainability goal, a survey will be conducted on the awareness of the university's academic staff via their academic publications regarding the development goals set by the United Nations. It will be tried to reveal to what extent the thesis and articles put forward by the academicians since 2015, the year when the development goals were first determined, are associated with these goals. Based on this, the aim of the research is to reveal the level of inclusion of sustainable development goals in the academic publications of the faculty members of an education faculty.

Methodology

The research is a survey research. In the research, the publications (theses and articles) produced in the faculty of education will be examined in the context of sustainable development goals. The examination of theses and articles will be carried out by document analysis method, and a checklist prepared during this analysis will be used. Content analysis will also be used in line with this checklist. Findings will be presented using tables and figures.

Expected Outcomes

It is expected that the research will reveal the status of the publications made in the faculty of education in terms of sustainability and create awareness in order to include more sustainable development goals in the publications. In addition, it is thought that it will set an example for education faculties that are responsible for raising environmentally conscious and informed individuals on issues such as the climate crisis and a sustainable life.

Keywords: academic publication, environmentally friendly education, faculty of education, sustainability, sustainable development goals

References

Bolstad, R. (2003). Environmental education: Roots in the past, visions of the future, opportunities in the present. *Set: Research Information for Teachers*, (3), 10–14. doi:10.18296/set.0691

Nevin, E. (2008). Education for sustainable development. *Policy & Practice, a Development Education Review, 6*, 49–62.

Owens, TL. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education., 52*, 1–7. https://doi.org/10.1111/ejed.12237

Scoones, I. (2007). Sustainability. *Development in Practice, 17* (4-5), 589-596. DOI: 10.1080/09614520701469609

ID 171-Türkiye Cumhuriyeti'nin 10. Yılında Türk Millî Eğitimine Amerikan Dokunuşu

Serkan Padem
Düzce Üniversitesi, Türkiye
serkanpadem@duzce.edu.tr
0000-0003-1414-8236

Giriş

Tanzimat'tan itibaren ivme kazanan yenilik hareketlerinde, Osmanlı Devleti'nde Fransa, Almanya, İngiltere ve İtalya başta olmak üzere birçok ülke bilim ve teknolojisinden faydalanılacak ülkeler listesine alınmış ve bu ülkelere eğitim alma amacıyla öğrenciler gönderilmiştir (Lewis, 1964; Davison, 1990; Şişman, 2004; Alkan, 2005). Öğrenci gönderme çalışmalarına ek olarak kritik alanlarda yabancı uzman istihdam etme Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yoğunluk kazanan, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde de devam ettirilen bir uygulama olmuştur. Özellikle Amerika ile karşılıklı ilişkilerin ivme kazandığı 1930'lu yıllarda Türk eğitim sistemi için önemli dönüm noktalarından biri de New York Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Beryl Parker'ın dönemin Milli Eğitim Bakanı Yusuf Ziya Bayur döneminde çeşitli incelemeler ve raporlamalarla görevlendirilmesidir. Dr. Parker, 1932-1933 eğitim- öğretim yılında Ankara'da Maarif Cemiyeti'ne bağlı bir anaokulu ve ilkokulda müdürlük yapmıştır. Buradaki çalışmalarında uygulamalarıyla dikkat çeken Dr. Parker, Yusuf Ziya Bayur'un kısa süren bakanlığı döneminde de ilköğretim sistemiyle ilgili kendisinden danışmanlık hizmeti alınmıştır. Bu çalışmanın amacı 1933- 1934 yılları arasında dönemin Millî Eğitim Bakanı Yusuf Hikmet Bayur'un ilköğretim sistemine yönelik danışmanlığını yapan New York Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Beryl Parker'ın, Türkiye'de yaptığı pilot öğretim uygulamalar ve bu uygulamalar sonucunda elde edilen bulguların raporlarını Amerikan Dışişleri Bakanlığı arşivlerinde yer alan belgeler yoluyla incelemek ve Dr. Parker'ın Türk eğitim sistemine yönelik tavsiyelerini geçmiş ve günümüze yansımaları bağlamında değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışma, temel aldığı felsefeye, bakış açısına göre nitel, veri toplama tekniklerine göre belgesel (doküman), kullanılan verinin özelliğine göre ikincil (tepkisiz), amacına göre temel bir araştırmadır. Bu araştırmada var olan durum çeşitli yönleri ile incelendiği için tarama modelindedir. 1933- 1938 yılları arasında Amerika Dışişleri Bakanlığı, Amerika İçişleri Bakanlığı, Türkiye Amerikan Büyükelçiliği ve Türkiye'nin Amerikalı Dostları Derneği arasında yapılan yazışmalara dair açık erişimde olan arşiv belgeleri doküman analizi ve ikinci düzey tümevarım analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında Dr. Parker'ın Türkiye'de Maarif Okulları bünyesinde yaptığı bir akademik yılı kapsayan örnek uygulamaları, bu uygulamalar ışığında danışmanı olduğu Millî Eğitim Bakanlığı nezdinde genel olarak Türkiye'deki ilköğretim yapılanmasına yönelik hem teorik hem de pratiğe dönük tavsiyeleri incelenmiş ve geçmiş-günümüz-gelecek bağlamında yorumlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda, Türk milli eğitim sistemine yönelik değerlendirmeleri ve önerileri tematik olarak incelenen ve Milli Eğitim bakanı danışmanlığına getirilen Dr. Beryl Parker'ın kendi yazdığı raporlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında Türk eğitim sistemi ile ilgili Dr. Beryl Parker'ın gerek teorik gerekse pratik görüşleri olduğu ve özellikle genel okullaşma durumu, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme ve öğretmen yetiştirme süreçlerine dair kapsamlı çözüm önerileri sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim, milli eğitim sistemi, eğitim tarihi, eğitim programları, eğitime öneriler

Kaynaklar

Alkan, M. Ö. (2005). İmparatorluktan Cumhuriyete Modernleşme ve Ulusçuluk

Davison, R. H. (1990). Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West. Austin, USA: University of Texas Press

Lewis, B. (1964). The Middle East and West. San Francisco: Harper Torchbooks.

Şişman, A. (2004). Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ID 171-An American Touch to Turkish National Education in the 10th Anniversary of the Republic of Türkiye

Serkan Padem
Düzce University, Türkiye
serkanpadem@duzce.edu.tr
0000-0003-1414-8236

Introduction

In the innovation movements that gained momentum in the Ottoman Empire after the Tanzimat period, many countries, especially France, Germany, England and Italy, were included in the list of countries whose science and technology would be benefited from, and students were sent to these countries for education (Lewis, 1964; Davison, 1990; Şişman , 2004; Alkan, 2005). In addition to sending students, employing foreign experts in critical areas was a practice that gained intensity in the last periods of the Ottoman Empire and was continued in the newly established Republic of Turkey. One of the important turning points for the Turkish education system in the 1930s, when mutual relations with America gained momentum, was New York University faculty member Dr. Beryl Parker was assigned with various examinations and reports during the period of Yusuf Ziya Bayur, Minister of National Education. Dr. Parker served as the principal of a kindergarten and primary school affiliated with the Maarif Society in Ankara in the 1932-1933 academic year. Drawing attention with his practices in his work here, Dr. Parker also received consultancy services regarding the primary education system from Yusuf Ziya Bayur during his short ministry. The aim of this study is Dr. New York University faculty member, who was the consultant of the then Minister of National Education Yusuf Hikmet Bayur regarding the primary education system between 1933 and 1934. To examine Beryl Parker's pilot teaching practices in Turkey and the reports of the findings obtained as a result of these practices, through documents in the archives of the American State Department, and to inform Dr. To evaluate Parker's recommendations for the Turkish education system in the context of its reflections on the past and present.

Methodology

This study is qualitative according to its philosophy and perspective, documentary (documentary) according to data collection techniques, secondary (non-reactive) according to the characteristics of the data used, and basic research according to its purpose. This research is in the survey model because the existing situation is examined from various aspects. Open access archive documents regarding the correspondence between the US Department of State, the US Department of Internal Affairs, the US Embassy in Turkey and the Association of American Friends of Turkey between 1933 and 1938 were analyzed through document analysis and second-level inductive analysis techniques. As part of the research, Dr. Parker's exemplary practices covering one academic year within Maarif Schools in Turkey, and her theoretical and practical recommendations for the structuring of primary education in Turkey in general by the Ministry of National Education, of which she was a consultant. In the light of these practices, recommendations were examined and interpreted in the context of past-present-future.

Results / Expected Outcomes

As a result of this study, Dr. Beryl Parker's theoretical and practical views on the Turkish education system in the first years of the Republic of Turkey were examined within the framework of the reports written by her, whose evaluations and suggestions for the Turkish national education system were examined thematically and who was appointed as an advisor to the Minister of National Education. It has been concluded that she offered comprehensive solution suggestions, especially regarding the general schooling situation, learning-teaching processes, measurement-evaluation and teacher training processes.

Keywords: education, national education system, history of education, curriculum and instruction, suggestions for education

References

Alkan, M. Ö. (2005). İmparatorluktan Cumhuriyete Modernleşme ve Ulusçuluk

Davison, R. H. (1990). Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West. Austin, USA: University of Texas Press

Lewis, B. (1964). The Middle East and West. San Francisco: Harper Torchbooks.

Şişman, A. (2004). Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ID 172-Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ait Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Durumlarının İncelenmesi

Gökhan Kayır
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
gokhankayir@gmail.com
0000-0002-9830-0006

Giriş

Ülkemizde eğitim bilimleri bölümlerine bağlı olarak verilmekte olan dersleri öğrenimleri süresi içerisinde alan eğitim fakültesi ve beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yanında, pedagojik formasyon sertifika programları, tezsiz yüksek lisans programları ya da seçmeli ders şeklinde bu dersleri almakta olan diğer fakülte mezun ve öğrencileri de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen atanabilme şartına sahip olarak kabul edilmektedir. 2022-2023 Öğretim Yılı bahar döneminden itibaren eğitim bilimleri alanındaki dersler seçmeli olarak programlara eklenmiştir. Böylece mezunlara yönelik olarak verilen pedagojik formasyon eğitimine ek olarak örgün eğitim içerisinde yer alan öğrencilere yönelik de formasyon eğitimleri yer almıştır. Bu çalışmanın amacı fen edebiyat fakültesine bağlı farklı bölümlerdeki öğrencilerin aile, arkadaş grubu ve mesleki ait olma durumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı durumlarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma bir ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. Veriler 2023 yılında bir üniversitenin yaz okuluna katılan 250 fen edebiyat fakültesi öğrencisinden oluşan örneklem grubundan toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Köklükaya ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Kaygı Ölçeği" ve Ersanlı ve Koçyiğit (2013) tarafından geliştirilen "Ait Olma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi JAMOVİ paket programı ile gerçekleştirilecektir. Verilerin analizinde ikili ve çoklu karşılaştırma testleri ile regresyon analizleri yapılacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ajandalarında öğretmenlik mesleği her zaman gidilecek yol olarak görüldüğünden öğretmen adaylarının kendilerini bu mesleğe ait olarak hissetmeleri, arkadaş gruplarında ve aile içerisinde uyumlu bir profil çizmeleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı durumlarının düşük olması beklenmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine, bölümlerine ve öğretmen olarak kariyer yapmak planlarına bağlı olarak sonuçların farklılık göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik formasyon, mesleki aidiyet, mesleki kaygı, öğretmenlik mesleği

Kaynaklar

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 48-62.

Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2).

Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu eğitim dergisi*, *19*(2), 427-438.

Ersanlı, K. & Koçyiğit, M. (2013). Ait olma ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(12). 751-764.

Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(45), 353-375.

Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köklükaya, A. N & Güven Yıldırım, E. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (43), 1454-1462.

ID 172-An Investıgation of the Belonging Levels of Science Faculty Students and Their Anxiety Towards Teaching Profession

Gökhan Kayır
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
gokhankayir@gmail.com
0000-0002-9830-0006

Introduction

In addition to the students of the Faculty of Education and the Department of Physical Education Teaching who take the courses given under the departments of educational sciences during their education in our country, graduates and students of other faculties who take these courses in the form of pedagogical formation certificate programs, non-thesis master's programs or elective courses are also accepted by the Ministry of National Education as having the condition to be appointed as teachers. As of the spring semester of the 2022-2023 academic year, courses in the field of educational sciences have been added to the programs as elective courses. Thus, in addition to the pedagogical formation education for graduates, formation education for students in formal education has also taken place. The aim of this study is to examine the family, friend group and professional belonging status of students in different departments of the Faculty of Science and Literature and their anxiety about the teaching profession.

Methodology

This study was designed as a correlational study. The data were collected from a sample group of 250 science and literature faculty students who attended the summer school of a university in 2023. "Anxiety Scale for Teaching Profession" developed by Köklükaya and Yıldırım (2016) and "Belonging Scale" developed by Ersanlı and Koçyiğit (2013) were used as data collection tools. Data analysis will be carried out with the JAMOVI package program. In the analysis of the data, pairwise and multiple comparison tests and regression analysis will be performed.

Results / Expected Outcomes

Since the teaching profession is always seen as the way to go in the agendas of the students of the Faculty of Arts and Sciences, it is expected that prospective teachers will feel that they belong to this profession, draw a harmonious profile in their friend groups and family, and have low anxiety about the teaching profession. It is expected that the results will differ depending on the gender of the students, their departments and their plans to pursue a career as a teacher.

References

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 48-62.

Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2).

Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu eğitim dergisi*, *19*(2), 427-438.

Ersanlı, K. & Koçyiğit, M. (2013). Ait olma ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(12). 751-764.

Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(45), 353-375.

Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köklükaya, A. N & Güven Yıldırım, E. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (43), 1454-1462.

ID 173-İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin "Okul Tabanlı Ölçme Değerlendirme Yeterliğinin Geliştirilmesi" Eğitim Programı Sürecine İlişkin Görüşleri

Murat Çırakoğlu
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
cmurat0904@hotmail.com

Murat Yalçınkaya
Türkiye
muratyalcinkaya35@gmail.com

Giriş

Eğitim sisteminin verimliliğini denetleyen ve sürekliliğini sağlayan en önemli unsurlardan biri hiç kuşkusuz ölçme ve değerlendirme faaliyetleridir. Okullarımızda merkezi sınavlara odaklı yapılan çalışmalar; sonuç odaklı sistemin tercih edilmesine, öğretim programlarına dayalı kazanım temelli değerlendirmenin veya çocuğun diğer gelişim yönlerini dikkate alan alternatif değerlendirme yöntemlerinin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Aynı branştan derse giren öğretmenlerin yaptıkları ölçme-değerlendirme çalışmalarında sonuçlar; okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun ve öğrencinin demografik özellikleri, sorulan soruların zorluk derecesi gibi farklı niteliklere göre değişebilmektedir. Öğretmenin; sınavını değerlendirdiği öğrencisini tanımasının, olumlu etkileri olması yanında, sürece duygusal ögelerin girme olasılığı, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu ve benzer sebepler okullar arasında farklılık barındıran, eşit ve objektif olmayan bir ölçme değerlendirme anlayışının var olmasına neden olmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacını, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin, okullarında uygulanan "Okul Tabanlı Ölçme Değerlendirme Yeterliğinin Geliştirilmesi" eğitim programı sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, "*İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında uygulanan "Okul Tabanlı Ölçme Değerlendirme Yeterliğinin Geliştirilmesi" eğitim programı sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma biçiminde desenlenmiştir. Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı amaçladığından durum çalışması deseniyle örülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunda İzmir ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokulda görev yapan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce öğretmenleri olmak üzere toplam 54 öğretmen yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada veriler okullarında uygulanan "Okul Tabanlı Ölçme Değerlendirme Yeterliğinin Geliştirilmesi" eğitim programına katılan öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir.

Eğitim Programı İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 temel eğitim kurumunda (6 İlkokul ve 6 Ortaokul) on altı hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim programı sürecinde her

kurumda önce büyük grup çalışması çerçevesinde ölçme ve değerlendirme temel kavram ve ilkeleri ile biçimlendirici değerlendirmenin özellikleri ele alınmıştır. Daha sonra öğretmenler branşları doğrultusunda küçük gruplara ayrılarak alan temelli olarak biçimlendirici değerlendirme sürecine yönelik ölçme araçları geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına katılmışlardır. Bu süreçte her grupta alanında uzman bir branş öğretmeni söz konusu çalışmalara rehberlik etmiştir. Her kurumda eğitim programının son günü tüm gruplar yapmış oldukları çalışmaları yansıtan sunum gerçekleştirmişlerdir. Eğitim programı sürecinde her gün sonunda öğretmenlerin o güne ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme ve gözlem yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

"Okul Tabanlı Ölçme Değerlendirme Yeterliğinin Geliştirilmesi" eğitim programına katılan öğretmenlerin;

Ölçme ve değerlendirme temel kavram ve ilkeleri ile ilgili bilgilerini tazeledikleri,

İlgili dersin öğretim programı bağlamında ölçme değerlendirme yaklaşımını inceleyerek kazanım analizi yapabildikleri,

Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının hangi düzeyde olduğunun bilinmesi, öncelikle onların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan tanınmaları gerektiğini fark edebildikleri,

Değerlendirmenin yalnızca öğrenciler hakkında karar verme (geçti-kaldı, başarılı-başarısız vb.) açısından önemli olmadığı; aynı zamanda onların öğrenmelerini artırıcı, motive edici ve yol gösterici uygulamaları da içerdiğini fark edebildikleri,

Biçimlendirici değerlendirmenin ne olduğunu deneyimleyerek, biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğretmen olarak nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiğini fark edebildikleri,

Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında öğrencilere neleri başardıkları vurgulanarak, onlara motive edici dönütler verilmesi, bundan sonra daha neleri öğrenmeleri gerektiğinin açıklanmasının gerektiğini fark edebildikleri,

Biçimlendirici değerlendirme sürecine yönelik ölçme araçları geliştirip, uygulamalar yapabildikleri; sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu uygulamaların öğrenme ikliminde öğrencilere bir ivme kazandıracağı ve öğrenme hedefleri belirleme noktasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: biçimlendirici değerlendirme, hizmet-içi öğretmen eğitimi, ölçme aracı, sınav, süreç

ID 173-Primary and Secondary School Teachers' Opinions on the Process of "Improving School-Based Measurement and Evaluation Competence" Training Program

Murat Çırakoğlu
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
cmurat0904@hotmail.com

Murat Yalçınkaya
Türkiye
muratyalcinkaya35@gmail.com

Introduction

One of the most important elements that monitor the efficiency of the education system and ensure its continuity is undoubtedly measurement and evaluation activities. The studies focused on central exams in our schools may lead to the preference of a result-oriented system, and to the neglect of achievement-based assessment based on curricula or alternative assessment methods that take into account other aspects of the child's development. The results of assessment-evaluation studies conducted by teachers from the same branch may vary according to different qualities such as the location of the school, the demographic characteristics of the school and the student, and the degree of difficulty of the questions asked. The fact that the teacher knows the student whose exam is being evaluated has positive effects, but the possibility of emotional elements entering the process negatively affects the validity and reliability of the measurement tools. These and similar reasons lead to the existence of an unequal and non-objective measurement and evaluation approach that differs between schools.

The main purpose of this study is to examine the opinions of classroom teachers and subject teachers working in primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education on the process of the "Improving School-Based Assessment and Evaluation Competence" training program implemented in their schools. In line with this purpose, an answer to the question "What are the opinions of primary and secondary school teachers about the process of "Improving School-Based Assessment and Evaluation Competence" education program implemented in their schools?" was sought.

Methodology

The research was designed as qualitative research. In this study, descriptive research method was used. Since the study aims to reveal results related to a certain situation, it was woven with a case study design.

The study group of the research included a total of 54 teachers, including primary school classroom teachers working in Izmir province and Turkish, Mathematics, Science, Social Sciences and English teachers working in secondary schools who volunteered to participate in the research.

A semi-structured interview form for teachers and an observation form were used as data collection tools. The data were obtained from the opinions of teachers who participated in the "Improving School-Based Assessment and Evaluation Competence" training program implemented in their schools.

The training program was implemented for sixteen weeks in 12 basic education institutions (6 primary schools and 6 secondary schools) affiliated to İzmir Provincial Directorate of National Education. During the training program, the basic concepts and principles of measurement and evaluation and the characteristics of formative assessment were first discussed in each institution within the framework of large group work. Then, teachers were divided into small groups according to their branches and participated in the development, implementation and evaluation of measurement tools for the formative assessment process on a field-based basis. In this process, each group was guided by an expert branch teacher. On the last day of the training program in each institution, all groups made presentations reflecting the work they had done. At the end of each day during the training program, teachers' opinions about that day were taken. Content analysis method was used to analyze the data obtained through interviews and observations.

Results

In line with the findings of the research, the following conclusions were reached:

Teachers who participated in the "Improving School-Based Measurement and Evaluation Competence" training program;

Refreshed their knowledge about the basic concepts and principles of measurement and evaluation,

Analyze the gains by examining the measurement and evaluation approach in the context of the curriculum of the related course,

They were able to realize that in formative assessment practices, the level of students' readiness should be known and that they should first be recognized in terms of cognitive, affective and kinesthetic aspects,

Realize that assessment is not only important in terms of making decisions about students (pass-fail, pass-fail, etc.); it also includes practices that increase their learning, motivate and guide them,

By experiencing what formative assessment is, they were able to realize what kind of role they should take as a teacher in the formative assessment process,

They were able to realize that in formative assessment practices, students should be given motivating feedback by emphasizing what they have achieved, and they should be explained what they need to learn next,

It was concluded that they were able to develop measurement tools and practices for the formative assessment process.

It is predicted that these practices will give students an impetus in the learning climate and contribute to the development of both students and teachers at the point of setting learning goals.

Keywords: formative assessment, in-service teacher training, measurement tool, examination, process

ID 174-Öğretim Elemanları ve Öğrenciler Akademik Özgürlüğü Nasıl Algılıyor?

Funda Kurt Keskin
Gazi Üniversitesi, Türkiye
fundakurt@gazi.edu.tr
0000-0001-9047-6907

Prof. Dr. Gürcü Koç
Gazi Üniversitesi, Türkiye
gurkoc@gazi.edu.tr
0000-0001-6753-0151

Giriş

Akademik özgürlük, akademik topluluğun tüm üyelerinin akademik faaliyetlerini herhangi bir baskı olmaksızın yürütme özgürlüğünü ifade etmektedir (Seggie ve Gökbel, 2015). Bu tanımdan yola çıkılarak akademik topluluğun tüm üyelerinin akademik özgürlüğe sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle akademik özgürlük, alanyazında çoğunlukla belirtildiği gibi öğretim elemanları için bir hak olduğu gibi, bu topluluğun bir parçası olan öğrenciler için de bir hak teşkil etmektedir. Öğretim elemanları açısından akademik özgürlük, onların akademik ilgisini çeken herhangi bir konuyu araştırma; araştırmalarının bulgularını öğrencilerine, meslektaşlarına ve diğer insanlara sunma; araştırmadaki verileri ve sonuçları herhangi bir kontrol veya sansür olmaksızın yayınlama ve profesyonel olarak uygun buldukları şekilde öğretme özgürlüğünü ifade etmektedir (Encyclopaedia of Britannica, 2020; AAUP, 2023a). Öğrenciler açısından akademik özgürlüğün temel unsurunu ise öğrencilerin kendilerine hitap eden herhangi bir konuyu çalışabilmesi ve görüşlerini ifade edebilmesi oluşturmaktadır (Britannica Ansiklopedisi, 2020). Dolayısıyla, evrensel bir hak olarak akademik özgürlük; eğitim, öğretim ve araştırmanın niteliği açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir (European Parliament, 2023). Bununla birlikte Türkiye'de özellikle son 10 yılda akademik özgürlüğe yönelik önemli bir düşüş gözlenmiştir (Academic Freedom Index, 2023). Türkiye'deki bu düşüşün de bir yansıması olarak öğretim elemanları ya da öğrencilerin akademik özgürlüklerinin neler olduğu konusunda detaylı bilgiye sahip olmayabileceği ya da akademik özgürlüklerinin kısıtlandığının farkına varmayabileceği düşünülmektedir. Bu durumda öğretim elemanları ve öğrencilerin akademik özgürlük algıları büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin akademik özgürlüğü nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ilgili araştırmada akademik özgürlüğe ilişkin olarak 1) Öğretim elemanlarının görüşleri ve deneyimleri nelerdir? 2) Öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri nelerdir? sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Nitel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, olgubilim deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki öğrenciler ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmada evrene ulaşılması mümkün olmadığından örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme tercih edilmiş ve araştırmacıların görev yaptığı üniversitedeki öğretim elemanları ve öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılardan öğretim elemanları için ders verme, öğrenciler için 3. ya da 4. sınıf öğrencisi olma hususlarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak 10 öğretim elemanı ve

42 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenciler ve öğretim elemanları için farklı görüş formları hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüş formları ilk olarak uzman görüşüne sunulmuş, gerekli görülen değişiklikler tamamlandıktan sonra pilot uygulama yapılarak formlara son hâli verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşme kayıtlarının tamamı araştırmacılarca okunmuş ve bir başlangıç kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra kod listesiyle veriler analiz edilmiş ve bu kodlardan temalara ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri araştırma ve yayın, öğretim ve konuşma temaları altında toplanmıştır. Öğretim elemanlarının araştırma ve yayın özgürlüğüne yönelik görüşlerinde siyasi bir etki olmadan konuların özgürce araştırılabilmesi, istenilen derginin seçilebilmesi, istenilen kişi ve kuruluşlarla çalışılabilmesi, araştırmalarda önyargılı olunmaması gibi hususlara odaklanıldığı görülmüştür. Öğretime yönelik görüşler ise öğretim elemanlarının ders seçimi ve ders içeriği her zaman özgür hissetmediklerini, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yöntemleri konusunda ise kendilerini özgür hissettiklerini göstermiştir. Bu hususta öğretim elemanları ders dağılımlarının adil olması, bir dersi bir öğretim elemanının sahiplenmemesi şeklinde önerilerde bulunmuştur. Konuşma özgürlüğü bağlamında öğretim elemanlarının yarısı kendini özgür hissederken diğer yarısı ise kısmen özgür hissettiklerini belirtmiş ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına düşünme özgürlüğü konusunda model olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciler ise akademik özgürlüğün ne olduğuna ilişkin görüşlerinde kendilerini açıkça ifade edebilme, istediği konuda araştırma yapabilme, öğrenme ortamının demokratik olması ve ders seçmede özgür olma hususlarına yer vermiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı akademik danışman seçme konusunda özgür olmadığını, bu konuda seçenek sunulması gerektiğini belirtmiştir. Yine öğrencilerin büyük çoğunluğu kurum içinde konuşma özgürlüğüne sahip olduklarını belirtirken kurum dışı konuşma özgürlüğüyle ilgili bir kısmı kısmen özgür olduğunu belirtmiş, yaklaşık yarısı ise din ve siyaset dışında özgür hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanları siyasi baskı, kadroda yaşanabilecek sıkıntılar, liyakatsiz yöneticiler ve dışlanma hususlarını; öğrenciler ise seçmeli derslerde özgür olmama, siyasi baskı, liyakatsiz akademisyen ve yöneticiler, öğrenci görüşlerine saygı duymama ve kendini otorite görme hususlarını akademik özgürlüğe tehdit unsuru olarak ifade etmiş ve bunların ortadan kaldırılması yönünde öneride bulunmuşlardır. Ayrıca özellikle öğrenci katılımcıların birçoğu bu konu üzerine daha önce düşünmediklerini belirterek konuya yönelik çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: akademik özgürlük, akademik özgürlük algısı, öğrencilerin akademik özgürlüğü, öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü, yükseköğretim

Kaynaklar

AAUP. (2023a). FAQs on Academic Freedom. Retrieved from https://www.aaup.org/programs/academic-freedom/faqs-academic-freedom

Academic Freedom Index. (2023). https://academic-freedom-index.net/research/Academic_Freedom_Index_Update.pdf https://www.setav.org/en/from-past-to-present-academic-freedom-in-turkey/

Encyclopaedia of Britannica. (2020). Academic freedom. https://www.britannica.com/topic/academic-freedom

European Parliament. (2023). European Parliament Forum for Academic Freedom. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/ep-academic-freedom

Seggie, N., & Gökbel, V. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük. SETA, Siyaset ve Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/263469562_Gecmisten_Gunumuze_Turkiye'de_Akademik_Ozgurluk

ID 174-How Do the Faculty Members and Students in Türkiye Perceive Academic Freedom?

Funda Kurt Keskin
Gazi University, Türkiye
fundakurt@gazi.edu.tr
0000-0001-9047-6907

Prof. Dr. Gürcü Koç
Gazi University, Türkiye
gurkoc@gazi.edu.tr
0000-0001-6753-0151

Introduction

Academic freedom refers to the freedom of all members of the academic community to conduct their academic activities without any pressure (Seggie and Gökbel, 2015). As it can be understood from the definition, all members of the community must have academic freedom. That's why academic freedom is a right for faculty members as mostly mentioned in the literature, and also a right for the students who are a part of that community, as well. From the perspectives of teachers, academic freedom is the freedom to investigate on any subject that arouses their academic interest; to present the findings of their research to their students, colleagues, and other people; to publish the data and conclusions in the research without any control or censorship; and to teach in the way they find professionally suitable (Encyclopaedia of Britannica, 2020; AAUP, 2023a). From the perspectives of students, the basic elements include the freedom to study any subject that appeal to them and express their opinions (Encyclopaedia of Britannica, 2020). Thus, as a universal right, it is vital to the quality of education, teaching and research (European Parliament, 2023). However, a significant decline in academic freedom has been observed in Türkiye, especially in the last 10 years (Academic Freedom Index, 2023). It is considered that, as a reflection of this decline in Türkiye, faculty members or students may not have detailed information about what their academic freedoms are, or they may not be aware that their academic freedoms are restricted. In this case, faculty members' and students' perceptions of academic freedom play a major role. Therefore, this research aims to reveal how faculty members and students at the faculty of education of a state university in Türkiye perceive academic freedom. In this context, the relevant research questions are defined as 1) What are the opinions and experiences of faculty members regarding academic freedom? 2) What are the students' opinions and experiences regarding academic freedom?

Methodology

This study, which adopts a qualitative approach, is designed as a phenomenological study. The population of the study consists of the faculty members and students at the faculty of education in a state university in Türkiye. Since it is not possible to reach the population of the study, convenience sampling is preferred among the sampling methods and the faculty members and students in the university where the researchers work were included in the study. To give lectures for the faculty members and to be 3rd or 4th grade students for the students were defined as the criterion. Opinion forms were prepared for students and faculty members separately as data collection tools. The opinion forms prepared by the researchers were first presented to expert opinion, and after the necessary changes were completed, a pilot application was carried

out and the forms were finalized. The data obtained from the research were analyzed with content analysis. All interview records were read by the researchers and an initial code list was created. Then, the data was analyzed with the code list and themes were reached from these codes.

Results

According to the results of the research, the opinions of faculty members and students were collected under the themes of research and publication, teaching and speech. It was observed that faculty members' views on freedom of research and publication focused on issues such as being able to research subjects freely without political influence, being able to choose the desired journal, being able to work with desired people and organizations, and not being prejudiced in research. Opinions about teaching demonstrated that faculty members did not always feel free in course selection and course content, but they felt free in instructional and evaluation methods. In this regard, faculty members suggested that the course distribution should be fair and one faculty member should not have own a course. While half of the faculty members felt free in the context of freedom of speech, the other half stated that they felt partially free and emphasized that faculty members should be models for teacher candidates regarding intellectual freedom. In their views on what academic freedom is, students included the following issues: being able to express themselves openly, conducting research on any subject they want, having a democratic learning environment, and being free to select courses. Almost all of the students stated that they were not free to choose an academic advisor and that options should be provided in this regard. Again, while the majority of students stated that they had freedom of speech within the institution, some of them stated that they were partially free regarding freedom of speech outside the institution, and approximately half of them stated that they felt free except for religion and politics. Faculty members are concerned about political pressure, problems in the staff, incompetent administrators and exclusion; students, on the other hand, expressed the issues of not being free in elective courses, political pressure, incompetent academics and administrators, not respecting student opinions and seeing themselves as authority as threats to academic freedom and made suggestions to eliminate them. In addition, many of the student participants, in particular, stated that they had not thought about this issue before and stated that more studies should be conducted on the subject.

Keywords: academic freedom, perception of academic freedom, academic freedom of faculty members, academic freedom of students, higher education

References

AAUP. (2023a). FAQs on Academic Freedom. Retrieved from https://www.aaup.org/programs/academic-freedom/faqs-academic-freedom

Academic Freedom Index. (2023). https://academic-freedom-index.net/research/Academic_Freedom_Index_Update.pdf https://www.setav.org/en/from-past-to-present-academic-freedom-in-turkey/

Encyclopaedia of Britannica. (2020). Academic freedom. https://www.britannica.com/topic/academic-freedom

European Parliament. (2023). European Parliament Forum for Academic Freedom. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/ep-academic-freedom

Seggie, F. N. & Gökbel, V. (2015). From Past to Present Academic Freedom in Turkey. SETA. Retrieved from https://www.setav.org/en/from-past-to-present-academic-freedom-in-turkey/

ID 175-Özel Yetenekli Öğrenciler Fermi Problemini Çözüyor: Ortaya Çıkan Modellerin Bilişsel Modelleme Yeterliliklerine Göre Analizi

Niymet Demirci
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
niymetdemirci@gmail.com
0000-0002-2763-1879

Giriş

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin ürettiği modelleri bilişsel modelleme yeterlilikleri açısından incelememize olanak sağlayan Fermi problemleri kullanılmıştır. Fermi problemler adını, laboratuvarda etkili bir şekilde çalışmak için gerekli muhakemeyi geliştirmek amacıyla derslerinde kullanan Nobel Ödülü sahibi fizikçi Enrico Fermi den (1901–1954) almıştır. Ärlebäck (2009) Fermi problemlerini "Öğrencilerin genellikle basit hesaplamalara başlamadan önce problem durumu hakkında varsayımlarda bulunmalarını ve ilgili miktarları tahmin etmelerini gerektiren açık, standart dışı problemler (s. 331)" olarak tanımlamaktadır. Bu problemlerin en temel özelliği öğrencileri matematiksel düşünmeye teşvik etmesi ve farklı yaşlardaki ve özellikteki öğrenciler tarafından çözülebilmesidir (Sriraman ve Knott 2009). Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı öğrencilerin Fermi problemi çözerken modelleme sürecinde oluşan zihinsel süreçler ve yapıların anlaşılması için geliştirdikleri modelleri bilişsel modelleme yeterliliklerine göre karakterize etmektir. Bilişsel modelleme, matematiksel modelleme etkinliklerinin çözümü sırasında öğrencilerin zihinlerinde oluşan bilişsel yapıların ve süreçlerin neler olduğunu açıklamaya çalışan matematiksel modelleme perspektiflerinden biridir. Günümüzde önemine sıklıkla değinilen bilişsel modelleme yaklaşımında, modelleme sürecinde oluşan zihinsel süreçler ve yapıların anlaşılması temel hedef olarak ifade edilmektedir (Kaiser ve Srirman, 2006). Bu doğrultuda öğrencilerin matematiksel modelleme yeterlikleri, Blum ve Borromeo Ferri'nin (2009) bilişsel perspektif altında modelleme döngüsün de yer alan problemi anlama, problemi sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama yeterliklerinden oluşan temel basamaklar kapsamında değerlendirilecektir.

Yöntem

Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada 8-11 yaş aralığını kapsayan ikinci (N:15), üçüncü (N:15), dördüncü (N:15) ve beşinci (N:15) sınıflardaki özel yetenekli öğrenciler yer almaktadır. Bu öğrenciler İzmir ilinin merkezinde yer alan BİLSEM'in (Bilim ve Sanat Merkezi) destek eğitim öğrencileridir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hiçbirinin daha önce modelleme çözme deneyimi yoktur. Her sınıfta öğrenciler bireysel çalışarak "*500 km'lik bir trafik sıkışıklığında kaç araç olduğunu*" tahmin etmekten oluşan Fermi problemini iki saatlik bir sürede çözdüler. Öğrencilere problem çözme sürecinde araştırmacı tarafından sorular sorulmuştur ve alan notları tutulmuştur. Çözümleri Blum ve Borromeo Ferri'nin (2009) çalışmasındaki modelleme sürecinde yer alan *"problemi anlama, problemi sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama, doğrulama*" yeterlilik basamağına göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerden yazılı olarak alınan çözümler, belirlenen kategoriler ve yeterlikler çerçevesinde yaş aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Söz konusu

değerlendirmeler gerçekleştirilirken, her bir boyutun varlığı araştırmacı tarafından ve uzman görüşleriyle sorgulanmıştır.

Sonuçlar

Farklı yaş düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin "Trafik Yoğunluğu" adlı Fermi probleminin çözümü sürecindeki bilişsel matematiksel modelleme yeterlikleri modelleme basamaklarına göre değerlendirildiğinde; öğrencilerin verilenleri ve istenenleri belirleyip ve bunlar arasında ilişki kurarak problemi çözme eylemine geçtikleri yani *problemi anlama* yeterliliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Problemi anlayan öğrencilerin değişkenleri belirleyerek varsayım oluşturmaları da problemi *sadeleştirme* yeteneklerine sahip olduklarını göstermektedir. Bunun devamında öğrencilerin belirledikleri veri setlerini kullanarak matematiksel kavramlarla işlemler yaptıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile öğrenciler, şekiller, grafikler ve denklemler aracılığıyla kendi gösterimlerini oluşturup matematiksel modeller ortaya koyarak *matematikselleştirme* sürecini gerçekleştirmişlerdir. Ancak öğrencilerin matematiksel sonuçları gerçek yaşam sonuçları ile *yorumlayabilmelerine* rağmen gerçek sonuçlar ile kendi zihinsel gösterimleri arasındaki uyumun kontrol edilmesi bağlamında *doğrulama* yapamadıkları tespit edilmiştir. Yani araştırmada yer alan özel yetenekli öğrencilerin modelleme problemleri üzerinde çalışırken, kendi matematiksel modellerini oluşturabilme, matematikleştirme, gerçek yaşam bağlamında yorumlama ortamlarını tasarlayabilme yeterliliklerine sahip olmalarına rağmen elde ettikleri matematiksel sonucu hem işlemsel olarak hem de gerçek hayatı baz alarak kontrol etme sürecini ihmal ettikleri tespit edilmiştir. İlgili alanyazında da benzer sonuçlar yer almaktadır (Asempapa ve Sturgill, 2019; Haas, Kreis ve Lavicza, 2020; Mousoulides, Christou ve Sriraman, 2008; Suh, Matson, Seshaiyer, Jamieson ve Tate, 2021).

Anahtar Sözcükler: fermi problemler, özel yetenek, matematiksel modelleme döngüsü, modelleme döngüsünün bilişsel perspektifi, problem çözme

Kaynaklar

Ärlebäck, J. B. (2009). On the use of realistic Fermi problems for introducing mathematical modelling in school. *The Montana Mathematics Enthusiast, 6*(3), 331–364.

Asempapa, R. S. (2015). Mathematical modeling: Essential for elementary and middle school students. *Journal of Mathematics Education, 8*(1), 16-29.

Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(1), 45-58.

Haas, B., Kreis, Y., & Lavicza, Z. (2020). Connecting the real world to mathematical models in elementary schools in Luxemburg. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 40*(2), 1-6.

Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM, 38*(3), 302–310.

Mousoulides, N. G., Christou, C., & Sriraman, B. (2008). A modeling perspective on the teaching and learning of mathematical problem solving. *Mathematical Thinking and Learning, 10*(3), 293-304.

Sriraman, B., & Knott, L. (2009). The mathematics of estimation: Possibilities for interdisciplinary pedagogy and social consciousness. *Interchange, 40*(2), 205–223.

Suh, J., Matson, K., Seshaiyer, P., Jamieson, S., & Tate, H. (2021). Mathematical modeling as a catalyst for equitable mathematics ınstruction: Preparing teachers and young learners with 21st century skills. *Mathematics, 9*(2), 162.

ID 175-Gifted Students Solve the Fermi Problem: Analysis of Emerging Models According to Cognitive Modeling Competencies

Niymet Demirci
Ministry of National Education, Türkiye
niymetdemirci@gmail.com
0000-0002-2763-1879

Introduction

In this study, Fermi problems, which allow us to examine the models produced by gifted students in terms of cognitive modeling competencies, were used. Fermi problems are named after Nobel Prize-winning physicist Enrico Fermi (1901–1954), who used it in his lectures to develop the reasoning necessary to work effectively in the laboratory. Ärlebäck (2009) defines Fermi problems as "open, non-standard problems (p. 331) that require students to make assumptions about the problem situation and estimate relevant quantities, often before starting simple calculations". The most basic feature of these problems is that they encourage students to think mathematically and can be solved by students of different ages and characteristics (Sriraman and Knott 2009). Therefore, the main purpose of this research is to characterize the models developed by the students to understand the mental processes and structures that occur during the modeling process while solving the Fermi problem, according to their cognitive modeling competencies. Cognitive modeling is one of the mathematical modeling perspectives that tries to explain what cognitive structures and processes occur in students' minds during the solution of mathematical modeling activities. In the cognitive modeling approach, the importance of which is frequently mentioned today, understanding the mental processes and structures formed in the modeling process is expressed as the main goal (Kaiser & Srirman, 2006). In this direction, students' mathematical modeling competencies will be evaluated within the scope of basic steps consisting of understanding the problem, simplifying the problem, mathematizing, working mathematically, interpreting and verifying the modeling cycle under the cognitive perspective of Blum and Borromeo Ferri (2009).

Methodology

The design of the research was determined as a case study, one of the qualitative research methods. In the research, there are gifted students in the second (N: 15), third (N: 15), fourth (N: 15) and fifth (N: 15) grades, covering the 8-11 age range. These students are the support education students of BİLSEM (Science and Art Center) located in the center of İzmir province. None of the students in the study group have any previous modeling experience. In each class, students worked individually to solve the Fermi problem, which consists of estimating how many vehicles are in a 500 km traffic jam, in two hours. During the problem solving process, the students were asked questions by the researcher and field notes were kept. The solutions were analyzed according to the proficiency level of "understanding the problem, simplifying the problem, mathematizing, working mathematically and interpreting, verifying" in the modeling process of Blum and Borromeo Ferri's (2009). In this context, written solutions received from gifted students were evaluated according to age ranges within the framework of determined categories and competencies. While these evaluations were being carried out, the existence of each dimension was questioned by the researcher and expert opinions.

Results

When the cognitive mathematical modeling competencies of gifted students at different age levels in the solution process of the Fermi problem called "Traffic Density" are evaluated according to the modeling steps; It has been determined that the students have the ability to understand the problem by determining what is given and what is requested, and by establishing a relationship between them, they move to the action of solving the problem. The fact that the students who understand the problem make assumptions by determining the variables show that they have the ability to simplify the problem. In the continuation of this, it was observed that the students made operations with mathematical concepts using the data sets they determined. In other words, the students performed the mathematization process by creating their own representations through figures, graphs and equations and presenting mathematical models. However, although the students were able to interpret the mathematical results with real-life results, it was determined that they could not verify the consistency between the real results and their own mental representations. In other words, it was determined that the gifted students in the study neglected the process of controlling the mathematical result they obtained, both operationally and based on real life, although they had the ability to create their own mathematical models, mathematize, and design interpretation environments in the context of real life while working on modeling problems. There are similar results in the related literature (Asempapa & Sturgill, 2019; Haas, Kreis & Lavicza, 2020; Mousoulides, Christou & Sriraman, 2008; Suh, Matson, Seshaiyer, Jamieson & Tate, 2021).

Keywords: fermi problems, gifted, mathematical modeling cycle, cognitive perspective of modeling cycle, problem solving

References

Ärlebäck, J. B. (2009). On the use of realistic Fermi problems for introducing mathematical modelling in school. *The Montana Mathematics Enthusiast, 6*(3), 331–364.

Asempapa, R. S. (2015). Mathematical modeling: Essential for elementary and middle school students. *Journal of Mathematics Education, 8*(1), 16-29.

Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(1), 45-58.

Haas, B., Kreis, Y., & Lavicza, Z. (2020). Connecting the real world to mathematical models in elementary schools in Luxemburg. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 40*(2), 1-6.

Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM, 38*(3), 302–310.

Mousoulides, N. G., Christou, C., & Sriraman, B. (2008). A modeling perspective on the teaching and learning of mathematical problem solving. *Mathematical Thinking and Learning, 10*(3), 293-304.

Sriraman, B., & Knott, L. (2009). The mathematics of estimation: Possibilities for interdisciplinary pedagogy and social consciousness. *Interchange, 40*(2), 205–223.

Suh, J., Matson, K., Seshaiyer, P., Jamieson, S., & Tate, H. (2021). Mathematical modeling as a catalyst for equitable mathematics ınstruction: Preparing teachers and young learners with 21st century skills. *Mathematics, 9*(2), 162.

ID 176-Farklı Disiplinlerle İlişkilendirilerek İşlenen Matematik Derslerinin Motivasyon, Tutum ve Kaygı Üzerine Etkileri

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Nuri Özcan
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
bnozcan@gmail.com
0000-0002-7468-7664

Şevket İlgün
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
lgnsevket@gmail.com
0000-0002-5101-8150

Giriş

Matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme, matematik ile ilgili bir kavramın veya ifadenin diğer disiplinlerdeki kavramlardan yararlanarak öğretilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Öğrencilerin matematiksel kavramlara yönelik sahip olduğu ilişkilendirme ağı ne kadar yüksek olursa öğrenmeleri o kadar anlamlı ve kalıcı hale dönüşmektedir (Skemp, 1976; Özgen, 2016). Öğrenme anlamlı bir şekilde sağlanabilirse öğrencilerin motivasyonları yükselmekte (Ünal ve Ada, 2003; Akbaba, 2006) ve kaygı düzeyleri azalmaktadır (Bekdemir, 2007). Ayrıca öğrenci bir alanda öğrendiği bilgiyi farklı bir alanda kullanabilirse kendisinin özgüveni ve öğrenme inancı artmaktadır (Turan, 2021). Bu durumun da öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmamda ilkokul 3.sınıf matematik dersinde farklı disiplinlerle ilişkilendirilen matematik ders etkinliklerinin öğrencilerinin matematik motivasyonlarını, matematiğe yönelik tutumlarını ve matematik kaygılarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu hedef kapsamında araştırmamızın sonunda uygulayıcılara kullanabilecekleri farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiş matematik ders etkinliklerinden oluşan uygulama örneklerinin sunulması gaye edinilmiştir.

Yöntem

Araştırmada eylem araştırması yöntemiyle yapılmıştır. Eylem araştırması sıklıkla kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olup var olan durumların iyileştirilmesi veya problemlerin ortadan kaldırılmasına yöneliktir (Büyüköztürk vd., 2010). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma grubu Manisa ilinin Gölmarmara ilçesinde yer alan bir ilkokulun üçüncü sınıfında okuyan 17 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencileri İçin Matematik Dersi Motivasyon Ölçeği", "Uyarlanan Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Kısa Formu", "İlkokul Çocukları için Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma öncesinde ölçekler ön test olarak uygulanmış, çalışma bitiminde de ölçekler son test olarak uygulanmıştır.

Toplanan verilerin analiz edilmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amaçlanmış ve ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı kararlaştırılmıştır.

Sonuçlar

Yapılan analizle sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyon ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan dışsal motivasyonlarının azaldığı içsel motivasyonlarının ise arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin motivasyonsuzluklarının azaldığı gözlemlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış olup tutumlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilere uygulanan matematik kaygılarına yönelik ölçeğin ön test ve son test puanları arasında da anlamı bir farklılığın ortaya çıktığı ve kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözlükler: farklı disiplinlerle ilişkilendirme, ilişkilendirme becerisi, ilkokul, matematik öğretimi, matematiksel ilişkilendirme

Kaynaklar

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 344-361.

Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 131-141.

Bingölbali, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 233-249.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Scientific research methods* (ss. 206-207). Pegem Akademi.

Özgen, K. (2016). Matematiksel ilişkilendirme üzerine kuramsal bir çalışma. *International Conference on Research in Education ve Science,* 19-22 May 2016, Bodrum, Proceeding Book, ss. 235-245.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching,* 77, 20-26.

Turan, S. (2021). *7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla işlemlerde ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi.* Marmara Üniversitesi Matbaası.

ID 176-Effects of Mathematics Courses Taught in Connection with Different Disciplines on Motivation, Attitude and Anxiety

Assist. Prof. Dr. Bülent Nuri Özcan
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
bnozcan@gmail.com
0000-0002-7468-7664

Şevket İlgün
Ministry of Education, Türkiye
lgnsevket@gmail.com
0000-0002-5101-8150

Introduction

Connecting mathematics with different disciplines is the teaching of a concept or expression related to mathematics by making use of concepts in other disciplines (Bingölbali and Coşkun, 2016). The higher the connection network that students have for mathematical concepts, the more meaningful and permanent their learning becomes (Skemp, 1976; Özgen, 2016). If learning can be provided in a meaningful way, students' motivation increases (Ünal & Ada, 2003; Akbaba, 2006) and their anxiety levels decrease (Bekdemir, 2007). In addition, if the student can use the knowledge he has learned in one field in a different field, his self-confidence and belief in learning increases (Turan, 2021). It is thought that this situation will positively affect students' attitudes towards mathematics.

In my research, it was aimed to reveal how mathematics course activities connected with different disciplines in primary school 3rd grade mathematics course affect students' mathematics motivation, attitudes towards mathematics and mathematics anxiety. Within the scope of this goal, at the end of our research, it is aimed to present application examples consisting of mathematics course activities connected with different disciplines that practitioners can use.

Methodology

The research was conducted using the action research method. Action research is a frequently used qualitative research method and aims to improve existing situations or eliminate problems (Büyüköztürk et al., 2010). The research group was formed with easily accessible case sampling. The research group consists of 17 students studying in the third grade of a primary school in Gölmarmara district of Manisa.

"Mathematics Lesson Motivation Scale for 3rd and 4th Grade Primary School Students", "Adapted Mathematics Attitude Scale Short Form", "Mathematics Anxiety Scale for Primary School Children" were used as data collection tools in the study. Before the study, the scales were applied as a pre-test, and at the end of the study, the scales were applied as a post-test.

Wilcoxon signed-rank test was used to analyze the collected data. The aim of this test was to compare the pre-test and post-test scores and it was decided whether the difference between the pre-test and post-test scores was significant.

Results / Expected Outcomes

As a result of the analysis, significant differences emerged between the pre-test and post-test scores of the students' motivation scale for mathematics. It was observed that extrinsic motivation, which is the sub-dimension of the motivation scale, decreased and intrinsic motivation increased. It was also observed that students' lack of motivation decreased. It has been revealed that, in general, students' motivation towards mathematics has increased. When the students' attitudes towards mathematics were examined, significant differences emerged between the pre-test and post-test scores, and it was observed that their attitudes increased. It was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the mathematics anxiety scale applied to the students and their anxiety decreased.

Keywords: connecting with different disciplines, connections skill, mathematical connection, primary school, teaching mathematics

References

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 344-361.

Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 131-141.

Bingölbali, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 233-249.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Scientific research methods* (ss. 206-207). Pegem Akademi.

Özgen, K. (2016). Matematiksel ilişkilendirme üzerine kuramsal bir çalışma. *International Conference on Research in Education ve Science,* 19-22 May 2016, Bodrum, Proceeding Book, ss. 235-245.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching,* 77, 20-26.

Turan, S. (2021). *7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla işlemlerde ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi.* Marmara Üniversitesi Matbaası.

ID 177-Norm Fazlası Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Tükenmişlik Durumları Üzerine Bir İnceleme

Ali Şahin Yakut
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
alisahinyakut@gmail.com
0000-0001-5818-0065

Gökçe Yakut
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
gokceyakut45@gmail.com
0009-0000-8897-4464

Prof. Dr. Hale Sucuoğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
hale.kasap@deu.edu.tr
0000-0003-1018-1426

Giriş

Öğretmenler ve eğitim örgütleri toplum içinde yer alan en önemli örgütlerden biridir. Bu örgütler özünde insan faktörü barındırdıkları için açık sistem özelliği göstermektedir. Bu nedenle toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmektedirler. Bilgi ve teknoloji çağının hızlı yaşam koşullarında bireyler farklı sebeplerden dolayı tükenme durumuyla karşılaşabilmektedirler. Yaşanan bu tükenmişlikler sonucu iş ve yaşam faaliyetlerinde birtakım olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Tükenmişlik sonucu hem birey hem de çevresi bu durumdan etkilenebilir.

16.06.2014 tarih 6459 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik"e göre norm kadro, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bulunması gereken yönetici ve öğretmen sayısını ifade eder." (Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik, 2019). Norm kadro planlamaları, eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarının sayısını oluştururken üzerinde düşünülmesi gereken bir kavramdır. Bu planlamalar yapılırken eğitim örgütleri açısından hayati önem taşıyan eğitim liderlerinin yani eğitim yöneticilerinin sayısının ve niteliğinin belirlenmesi çok önemlidir. Okul gibi kurumların hedeflerine ulaşabilmesi için doğru yönetilmesi, yönetenlerinin sayısının ve niteliğinin yeterli olması norm kadro planlamalarında yer alması gereken bir unsurdur.

Bu araştırmanın amacı, norm fazlası durumda olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre tükenmişlik algılarını belirlemek ve yaşadıkları sorunları hakkında bir inceleme yapmaktır.

Yöntem

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe' ye çevrilen, 3 alt boyut ve 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Invertory, MBI) kullanılacaktır. Norm fazlası

öğretmenlerin yaşadıkları sorunları incelemek amacıyla da araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanılacaktır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir' in Gaziemir ilçesinde 43 resmi ilk, ortaokul ve lise de görev yapan toplam 164 norm fazlası öğretmen oluşturacaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sonuç, tartışma ve öneriler bildiride ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: tükenmişlik, norm fazlası, öğretmen

Kaynaklar

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, (35-47).*

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi bildirileri.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113*

Millî Eğitim Bakanlığı (2019, 06 26). Eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459&MevzuatTur=21&MevzuatT ertip=5

Seyyar, S. (2022). Eğitim yöneticilerinin yönetici norm kadrolarına ilişkin görüşleri. *Okul Yönetimi Dergisi, 3*(1), 47 – 58.

Tümkaya, S., & Aydın, G. N. (2022). Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(4), 1401-1417.

ID 177-A Study on the Problems and Burnout Situations Experienced by Teachers Exceeding the Norm

Ali Şahin Yakut
Ministry of National Education, Türkiye
alisahinyakut@gmail.com
0000-0001-5818-0065

Gökçe Yakut
Ministry of National Education, Türkiye
gokceyakut45@gmail.com
0009-0000-8897-4464

Prof. Dr. Hale Sucuoğlu
Dokuz Eylül University, Türkiye
hale.kasap@deu.edu.tr
0000-0003-1018-1426

Introduction

Teachers and educational organizations are one of the most important organizations in society. Since these organizations contain the human factor at their core, they show open system characteristics. Therefore, they are affected by the changes that occur in the society. In the fast-paced life conditions of the information and technology age, individuals may encounter exhaustion due to different reasons. As a result of these burnouts, some negativities may occur in business and life activities. As a result of burnout, both the individual and the environment can be affected by this situation.

According to the "Regulation on Norm Staffs of Educational Institutions Managers and Teachers Affiliated to the Ministry of National Education" dated 16.06.2014 and numbered 6459, the meaning of norm staff is "h) Norm staff: Managers and teachers who must be in formal and non-formal education institutions of all degrees and types under the Ministry of National Education. denotes the number." (Regulation on Norm Staff of Educational Institutions Managers and Teachers Affiliated to the Ministry of National Education, 2019).

Norm staff planning is a concept that should be considered while creating the number of all stakeholders of educational organizations. While making these plans, it is very important to determine the number and quality of education leaders, that is, education administrators, which are vital for educational organizations. In order for institutions such as schools to reach their goals, they must be managed correctly and the number and quality of their managers should be sufficient, which should be included in the norm staff planning.

The aim of this research is to determine the burnout perceptions of teachers who are above the norm according to the variables of gender, age, marital status, education level, professional seniority and school level, and to examine the problems they experience.

Methodology

This research will be conducted using a mixed method, using a survey model and a semi-structured interview form, as well as a qualitative research method. The sample of the research consists of a total of 164 teachers working in 43 public primary, secondary and high schools in

the Gaziemir district of Izmir in the 2023-2024 academic year. In order to determine teachers' views on burnout, the Maslach Burnout Inventory (MBI), consisting of 3 sub-dimensions and 22 items, developed by Maslach and Jackson (1981) and translated into Turkish by Ergin (1992), will be used in the study. In order to examine the problems experienced by teachers who exceed the norm, data will be collected by the researchers using a semi-structured interview form.

Results / Expected Outcomes

The paper will present detailed conclusions, discussions, and recommendations.

Keywords: burnout, excess of norm, teacher

References

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, (35-47).*

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi bildirileri.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113*

Millî Eğitim Bakanlığı (2019, 06 26). Eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459&MevzuatTur=21&MevzuatT ertip=5

Seyyar, S. (2022). Eğitim yöneticilerinin yönetici norm kadrolarına ilişkin görüşleri. *Okul Yönetimi Dergisi, 3*(1), 47 – 58.

Tümkaya, S., & Aydın, G. N. (2022). Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(4), 1401-1417.

ID 178-Öğretmen Eğitiminde Kalite Temalı Araştırmalar Üzerinde Bir Analiz

Melek Çakmak
Gazi Üniversitesi, Türkiye
melek@gazi.edu.tr
0000-0002-3371-4937

Giriş

Öğretmen eğitimi kapsamında geçmişten günümüze üzerinde çalışılan konulardan biri kalite olgusu olmuştur. Öğretmen eğitimi kapsamında gözlenen değişim isteği öğretmen kalitesine yönelik evrensel bir arayış ve kaliteli öğretmen eğitimi talebini (Imig ve İmıg, 2007) desteklemektedir. Etkili bir eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olarak yüksek kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin eğitimsel gelişimin merkezinde yer aldığı (Hopkins ve Stern,1996) dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretimin etkililiği ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarıyla yakından bağlantılıdır (Wang ve Shih, 2022).

Öğretmen eğitimi bağlamında kalite olgusu üzerinde yapılan çalışmalar konuyu farklı açılardan irdelemişlerdir. Türkiye'de ilk çalışmalardan biri olarak dikkat çeken ve Erişen (2001) tarafından yapılan araştırmada, mesleki ve teknik eğitim çerçevesinde öğretmen yetiştirme programları kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi yapılmıştır. Bir diğer çalışmada Büyükşahin ve Şahin (2017) kalite uygulamaların işlevselliği konusunda öğretmen görüşlerini betimlemiştir. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada eğitim fakültelerinin kalite standartları konusunda öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Tor (2017) çalışmasında kaliteli öğretmen eğitiminde fiziksel çevrenin temel özelliklerini ve rolünü tartışmayı amaçlamıştır. Hamutoğlu, Yılmaz Özden ve Elmas (2020) ise Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarının kalitesinin artırılmasına yönelik akreditasyon çalışmalarını çeşitli açılardan incelemişlerdir. Diğer taraftan yurtdışı alanyazında da konu çeşitli boyutları ile incelenmiştir. Örneğin, Singh ve diğ., (2021) 'öğretmen kalitesi' gündeminin öğretmenlerin işlerinde ve öğretmen eğitiminde nasıl değişiklikler yarattığını incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır (Hopkins ve Stern, 1996).

Yöntem

Araştırma tematik analize dayanan bir derleme çalışmasıdır. Bu araştırmada tematik analiz çalışması yapılan temel olgu "öğretmen eğitiminde kalite" dir. Bu temel tema çerçevesinde alanyazında yapılan araştırmalar incelenerek, nitel veri analizlerinde yaygın kullanılan tematik analizden (Kiger & Varpio, 2020) yararlanılmış, veri üzerinde temaları tanımlamaya, analiz etmeye ve raporlamaya yönelik (Braun & Clarke, 2006) aşamalar izlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada alanyazın taraması ve analiz süreci devam etmektedir. İlk analiz sonuçları bu alanda sınırlı sayıda araştırmanın olduğunu, diğer taraftan önemi dolayısıyla bu konu alanında daha fazla arştırma ihtiyacı olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan kalite temalı çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların daha çok olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarının öğretmen eğitimi araştırmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: kalite, öğretmen eğitimi, tematik analiz

Kaynaklar

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Available from: http://eprints.uwe.ac.uk/11735

Büyükşahin, Y. & Ali Ekber Şahin, A. E. (2017) Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(3), 1134-1152.

Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamutoğlu, N. B., Yılmaz Özden, Ş. & Elmas, M. (2020). Öğretmen eğitimi kalite geliştirme çalışması: CAEP ve teknoloji entegrasyonu. *Turkish Studies - Education, 15*(4), 2671-2690. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44403

Hopkins, D. & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications, *Teaching and Teacher Education, 12*(5), 501-517. https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00055-O.

Kiger, M. E. & Varpio, L. (2020) Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, *42*(8), 846-854, https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030

Singh, P., Hoyte, F., Heimans, S., & Exley, B. (2021). Teacher quality and teacher education: A critical policy analysis of international and Australian policies. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.1

Tor, D. (2017). Important physical characteristics for quality teacher education: The delphi study. *Erciyes Journal of Education*, *1*(2), 23-33.

Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 191-215.

ID 178-An Analysis on Quality Themed Research in Teacher Education

Melek Çakmak
Gazi University, Türkiye
melek@gazi.edu.tr
0000-0002-3371-4937

Introduction

Quality has been one of the issues that have been studied in teacher education from past to present. The desire for change observed in teacher education supports the universal search for teacher quality and the demand for quality teacher education (Imig & Imig, 2007). As one of the important components of an effective education system, it is important to train high quality teachers. Considering that teachers are at the centre of educational development (Hopkins & Stern, 1996), teachers' professional development is closely linked to the effectiveness of teaching and students' learning outcomes (Wang & Shih, 2022).

Studies on quality in the context of teacher education have examined the issue from different perspectives. In one of the first studies in Turkey, Erişen (2001) determined the quality standards of teacher training programmes within the framework of vocational and technical education and evaluated the compliance of faculties with the standards. In another study, Büyükşahin and Şahin (2017) described teachers' views on the functionality of quality practices. In another study conducted by Yanpar-Yelken, Çelikkaleli, and Çapri (2007), the views of prospective teachers on the quality standards of faculties of education were determined. Tor (2017) aimed to discuss the basic characteristics and role of the physical environment in quality teacher education. Hamutoğlu, Yılmaz Özden, and Elmas (2020) examined accreditation efforts to improve the quality of teacher education programmes in Turkey from various perspectives. On the other hand, the issue has also been examined in various dimensions in foreign literature. For example, Singh et al. (2021) conducted a study to examine how the 'teacher quality' agenda has brought about changes in teachers' work and teacher education (Hopkins and Stern, 1996).

Method

The research is a review study based on thematic analysis. In this research, the main phenomenon that is analysed thematically is "quality in teacher education". Within the framework of this basic theme, the researches in the literature were examined and thematic analysis, which is widely used in qualitative data analysis (Kiger & Varpio, 2020), was used, and the stages of defining, analysing and reporting themes on the data (Braun & Clarke, 2006) were followed.

Results / Expected Results

The literature review and analysis process is ongoing. The results of the first analysis showed that there is a limited number of studies in this field, on the other hand, there is a need for more research in this subject area due to its importance. On the other hand, it was observed that there were more studies conducted with teachers and prospective teachers in quality themed studies. The results of the research are expected to contribute to teacher education research.

Keywords: quality, teacher education, thematic analysis

References

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Available from: http://eprints.uwe.ac.uk/11735

Büyükşahin, Y. & Ali Ekber Şahin, A. E. (2017) Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(3), 1134-1152.

Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamutoğlu, N. B., Yılmaz Özden, Ş. & Elmas, M. (2020). Öğretmen eğitimi kalite geliştirme çalışması: CAEP ve teknoloji entegrasyonu. *Turkish Studies - Education, 15*(4), 2671-2690. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44403

Hopkins, D. & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications, *Teaching and Teacher Education, 12*(5), 501-517. https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00055-O.

Kiger, M. E. & Varpio, L. (2020) Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, *42*(8), 846-854, https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030

Singh, P., Hoyte, F., Heimans, S., & Exley, B. (2021). Teacher quality and teacher education: A critical policy analysis of international and Australian policies. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.1

Tor, D. (2017). Important physical characteristics for quality teacher education: The delphi study. *Erciyes Journal of Education*, *1*(2), 23-33.

Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 191-215.

ID 180-Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik İnançlarına, Memnuniyet Düzeylerine ve Başarılarına Etkisi

Göksel Coşkun
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
gokselcoskun86@gmail.com
0000-0002-5592-4855

Adnan Taşgın
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
adnantasgin@gmail.com
0000-0002-3704-861X

Giriş

Eğitim sektöründe meydana gelen değişim ve gelişimler sadece güncel teknoloji ile sınırlı kalmamış (Shahroom & Hussin, 2018; Umachandran vd., 2018) öğretimde kullanılan yeni strateji, yöntem ve tekniklerin de geliştirilmesine olanak sağlamıştır (Pfeiffer, 2015).

Eğitimin bireyselleştiği ve öğrenenin merkeze alındığı böyle bir dönemde, yabancı dil öğretiminde yaşanan bu değişim ve gelişmelerden nasibini almaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü dünya uluslararası bir dil olan İngilizce ile inşa edilmiştir ve küreselleşen dünyada İngilizce bilmenin önemi aşikardır (Crystal 2008; Graddol, 2006; Nunan, 2013). İngilizcenin uluslararası düzeydeki önemi ve fonksiyonu göz önüne alındığında, bu dili öğrenmek ve bu dilin alt becerilerini keşfetmek adına uluslararası düzeyde büyük çaba sarf edilmektedir (Baker & Boonkit, 2004; Block, 1986; Brantmeirer, 2006; Clément vd., 1994; Haley, 2004; Hosenfeld, 1997; Javier, 1997; Keshavarz & Ashtarian, 2008; Khajavy vd., 2017; Kim vd., 2015; Marefat, 2003; Oxford & Burry-Stock, 1995).

Bu bakış açısı doğrultusunda, günümüzün teknoloji temelli gelişen dünyasında İngilizcenin daha etkili ve verimli öğretilebilmesi amacıyla, yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için gerekli yolların izlenmesi bir zorunluluk arz etmektedir. Bu yeni öğretim yöntemleri teknoloji ile entegre olmalı ve öğretmenlerin öğretim için harcadıkları zamanı en etkili şekilde kullanabilmesine olanak sağlamalı, aynı zamanda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik inançlarından faydalanmasına izin vermesi gerekmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımının önemli bir örneği, çevrim içi dijital medya ile geleneksel öğrenme yöntemlerini birleştiren ters yüz edilmiş öğrenmedir. Ters yüz sınıf öğretim modeli basitçe "geleneksel olarak sınıf içinde gerçekleşen aktivitelerin artık sınıfın dışında; sınıf dışında gerçekleşen aktivitelerin de sınıf içinde gerçekleşmesi" olarak tanımlanır (Lage vd., 2000).

İngilizce öz yeterlik inancı bireyin İngilizce dersi başarısını etkileyen faktörlerden birisidir. İngilizce öz yeterlik inancı İngilizce öğrenirken arzu edilen bir hedefe ulaşmak için kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ve kişisel olarak belirlenmesini temsil eden psikolojik yapıyı ifade etmektedir (Bandura, 1997).

İngilizce dersi başarısını etkileyen bir diğer unsur ise yabancı dil dersi memnuniyetidir. Memnuniyet kavramı, sunulan herhangi bir mal veya hizmet sonucunda bireylerde oluşan algı ve beklentilerin karşılanması olarak açıklanabilir (Oliver, 1999; Robinson vd., 2011). Bu

araştırmada memnuniyet, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olan memnuniyetlerini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın amacı ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve başarılarına etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören Hemşirelik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği", "Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği" ve "Akademik Başarı Testi" uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) testinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik inançları, yabancı dil dersine yönelik memnuniyet düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: akademik başarı, ters yüz edilmiş öğrenme, öz yeterlik inancı, yabancı dil memnuniyeti

Kaynaklar

Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: eap contexts. *RELC Journal, 35*(3), 299-328.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly, 20*(3), 463-492.

Brantmeier, C. (2006). Adult second language reading in the USA: The effects of readers' gender and test methods. *Forum On Public Policy Online, 1*, 1-36.

Clément, R., Dörnei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self- confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*(3), 417-448.

Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today, 24*(1), 3-6. https://doi.org/10.1017/S0266078408000023

Graddol, D. (2006). English next. Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'. British Council.

Haley, M. H. (2004). Understanding learner-centered instruction from perspective of the multiple intelligences. *Foreign Language Annals, 34*(4), 355-367.

Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners. *System, 5*(2), 110-123.

Javier, V. (1997). Cognitive style and reading comprehension in L1 and L2. The 31st Annual Tesol Convention, 1-9.

Keshavarz, M. H. & Ashtarian, S. (2008). The relationship between ıranian efl learners' gender and reading comprehension of three different types of text. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 11*(1), 97-113.

Khajavy, G., B. Ghonsooly, B., &. Fatemi, A. H. (2017). Testing A burnout model based on affective-motivational factors among efl teachers. *Current Psychology, 36*(2), 339-349.

Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self- regulated learning strategies. *Learning And Individual Differences,* 38, 136-142.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.

Marefat, H. (2003). The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary by efl learners. *The Reading Matrix, 3*(2), 47-62.

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan.* Routledge.

Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing, 25*(63), 33-44.

Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the esl/efl version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System, 23*(1), 1-23.

Pfeifer, S. (2015). Effects of industry 4.0 on vocational education and training. Austrian Academy of Sciences.

Robinson, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2011). *Fundamentals of management* (7th. Ed.). Pearson Education Inc.

Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(9), 314-319. https://doi.10.6007/IJARBSS/v8-i9/4593.

Umachandran, K., Igor, J., Ferdinand-James, D., Said, M. M. T., & Rashid, A. A. (2018). Gearing up education towards industry 4.0. *Internatıonal Journal of Computers & Technology, 17*(2), 7305-7312. https://doi.10.24297/ijct.v17i2.7754.

ID 180-The Impact of Flipped Classroom Applications on University Students' Foreign Language Learning Self-Efficacy Beliefs, Satisfaction Levels and Academic Achievements

Göksel Coşkun
Osmaniye Korkut Ata University, Türkiye
gokselcoskun86@gmail.com
0000-0002-5592-4855

Adnan Taşgın
Atatürk University, Türkiye
adnantasgin@gmail.com
0000-0002-3704-861X

Introduction

The changes and developments in the education have not only been limited to current technology (Shahroom & Hussin, 2018; Umachandran et al., 2018), but have also enabled the development of new strategies, methods and techniques used in teaching (Pfeiffer, 2015).

In such a period when education is individualized and the learner is at the center, foreign language teaching has its share of these changes and developments. The multilingual and multicultural world is built with English as an international language and the importance of knowing English in a globalizing world is obvious (Crystal 2008; Graddol, 2006; Nunan, 2013). Given the importance and function of English at the international level, there is a great effort at the international level to learn this language and explore its sub-skills (Baker & Boonkit, 2004; Block, 1986; Brantmeirer, 2006; Clément et al., 1994; Haley, 2004; Hosenfeld, 1997; Javier, 1997; Keshavarz & Ashtarian, 2008; Khajavy et al., 2017; Kim et al., 2015; Marefat, 2003; Oxford & Burry-Stock, 1995).

In line with this perspective, in today's technology-based world, it is imperative to pursue ways to implement new teaching methods to teach English more effectively and efficiently. These new teaching methods should be integrated with technology and allow teachers to make the most effective use of the time they spend on teaching, while at the same time allowing students to benefit from their self-efficacy beliefs towards learning English.

An important example of the use of technology in education is flipped learning, which combines online digital media with traditional learning methods. The flipped classroom teaching model is simply defined as "activities that traditionally take place inside the classroom now take place outside the classroom and activities that traditionally take place outside the classroom now take place inside the classroom" (Lage et al., 2000).

English self-efficacy belief is one of the factors affecting an individual's success in English lessons. English self-efficacy belief refers to the psychological construct that represents the belief in one's own abilities and personal determination to achieve a desired goal in learning English (Bandura, 1997).

Another factor affecting success in English language courses is foreign language course satisfaction. The concept of satisfaction can be explained as meeting the perceptions and expectations of individuals as a result of any good or service provided (Oliver, 1999; Robinson et al., 2011). In this study, satisfaction refers to students' satisfaction with the English course.

The aim of this study is to examine the effect of flipped classroom practices on university students' foreign language learning self-efficacy beliefs, satisfaction levels and achievement.

Methodology

In this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group from quantitative research methods, was used. The study group of the study consists of Nursing students studying at Osmaniye Korkut Ata University, Faculty of Health Sciences. In the research, "Self-efficacy Belief Scale for Foreign Language Learning", "Foreign Language Lesson Satisfaction Scale" and "Academic Achievement Test" were applied as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics and Single Factor Analysis of Covariance (ANCOVA) test were used.

Results / Expected Outcomes

It has been concluded that flipped classroom practices are effective on university students' self-efficacy beliefs towards foreign language learning, their satisfaction levels with foreign language lessons, and their academic achievements.

Keywords: academic achievement, flipped learning, self-efficacy belief, foreign language satisfaction

References

Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: eap contexts. *RELC Journal, 35*(3), 299-328.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly, 20*(3), 463-492.

Brantmeier, C. (2006). Adult second language reading in the USA: The effects of readers' gender and test methods. *Forum On Public Policy Online, 1*, 1-36.

Clément, R., Dörnei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self- confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*(3), 417-448.

Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today, 24*(1), 3-6. https://doi.org/10.1017/S0266078408000023

Graddol, D. (2006). English next. Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'. British Council.

Haley, M. H. (2004). Understanding learner-centered instruction from perspective of the multiple intelligences. *Foreign Language Annals, 34*(4), 355-367.

Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners. *System, 5*(2), 110-123.

Javier, V. (1997). Cognitive style and reading comprehension in L1 and L2. The 31st Annual Tesol Convention, 1-9.

Keshavarz, M. H. & Ashtarian, S. (2008). The relationship between ıranian efl learners' gender and reading comprehension of three different types of text. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 11*(1), 97-113.

Khajavy, G., B. Ghonsooly, B., &. Fatemi, A. H. (2017). Testing A burnout model based on affective-motivational factors among efl teachers. *Current Psychology, 36*(2), 339-349.

Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self- regulated learning strategies. *Learning And Individual Differences,* 38, 136-142.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.

Marefat, H. (2003). The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary by efl learners. *The Reading Matrix, 3*(2), 47-62.

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan.* Routledge.

Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing, 25*(63), 33-44.

Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the esl/efl version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System, 23*(1), 1-23.

Pfeifer, S. (2015). Effects of industry 4.0 on vocational education and training. Austrian Academy of Sciences.

Robinson, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2011). *Fundamentals of management* (7th. Ed.). Pearson Education Inc.

Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(9), 314-319. https://doi.10.6007/IJARBSS/v8-i9/4593.

Umachandran, K., Igor, J., Ferdinand-James, D., Said, M. M. T., & Rashid, A. A. (2018). Gearing up education towards industry 4.0. *Internatıonal Journal of Computers & Technology, 17*(2), 7305-7312. https://doi.10.24297/ijct.v17i2.7754.

ID 181-İlkokul Düzeyinde Oyun Tabanlı Ekolojik Okuryazarlık Öğretim Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi (Pilot Çalışma)

Bengisu Koyuncu
Mimar Sinan Guzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr
0000-0003-2927-0613

Asya Deniz Akyol
SUCSR, Türkiye
asyadenizakyol@sucsr.com

Çağlayan Kent
Hayat Holding, Türkiye
caglayan@hayat.com.tr

Pınar Bayhan
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
pinarsan2002@yahoo.com
0000-0003-0534-8885

Giriş

Son yıllarda dünyanın en önemli gündemlerinden biri olan sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği konuları, hepimizin ortak konularında biri haline gelmiştir. Dünya Meteoroloji Örgütü ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı tarafından kurulan ve içinde Türkiye'nin de bulunduğu 195 ülkenin katılımıyla oluşan Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) tarafından yayımlanan raporlarda iklim değişikliğinin etkilerinin tüm dünyada hissedileceği ifade edilmektedir (1996). Ülkemizin tarafı olduğu Paris İklim Anlaşması (2022)'na göre *"iklim eğitimi, öğretimi, kamu bilincini, halkın katılımını ve iklim değişikliği hakkındaki bilgilere halkın erişimini artırmak ve güçlendirmek için işbirliğini geliştirmek üzere, gelecek nesillerin, iklim değişikliğine uyum süreci ve geleceğin yeşil işleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması ve daha dirençli ve sürdürülebilir bir topluma katkıda bulunma yetisi kazandırmak"* hedeflenmektedir.

Çevre, iklim, canlı çeşitliliği, doğal kaynaklar ve sürdürülebilirlik gibi temel konularda bireylere küçük yaşlardan itibaren eğitimi verilmelidir. Bu sadece belli derslerin içeriklerinde konu bazından uzak, disiplinler arası ve bütüncül olarak yaşantıya dayalı verilmesi daha uygun olabilir. Bu nedenle çevre bilincinin çocuklarda oluşmasında öğrenmede tutarlılık ve devamlılık çocuğun yaşam tarzına dönüşmesinde önemli rol oynayabilir. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Hayat işbirliği protokolü ile, Türkiye geneli ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin katılımıyla, iklim değişikliğine uyumlarını güçlendirme, dirençliliklerini destekleme ve ekolojik okuryazarlık kapsamında bilgi ve gelişimlerinin artırılarak, kaynakların kullanımına ve korumaya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sağlamak amaçlı disiplinlerarası bütüncül oyun tabanlı ekolojik okuryazarlık öğretimi tasarımı geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın yarı deneysel kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Meteoroloji Genel Müdürlüğü Kuraklık Haritası (mgm.gov.tr, 2021)'na göre bölgelere göre en kritik iller (Antalya, Erzurum, Eskişehir, Giresun, İzmir, Kocaeli, Konya Mardin, Muğla, Şanlıurfa) ve bu illerdeki tüm devlet ilkokul öğrencileri, öğretmenleri örneklem kapsamına alınmıştır. Örneklem 300 devlet ilkokulunda görev yapan 1200 öğretmen ve 29.857 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri hazırlanan ön ve son test başarı testi ile ölçülmüştür. Geçerlilik ve güvenirliliği hesaplanmıştır.
Türkiye'de uygulanmakta olan ilköğretim 3, 4. Sınıf düzeyindeki programlarda çevre içerikli konular, ayrı bir ders kapsamında değil, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi dersler içerisinde ele alınmıştır.

Öğretim tasarımının geliştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Hayat Holding işbirliği protokolü ile ilköğretim 3, 4. sınıf düzeyinde disiplinler arası, bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak hazırlanmıştır. Öğretim tasarımı, biyoçeşitlilik, iklim değişikliği, doğal kaynakların yönetimi ve ekolojik vatandaşlık üst başlıklarında, ilköğretim eğitim programının kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretim tasarımı alan uzmanları ve ilkokul öğretmenleri ile işbirliğinde yapılmış; devlet ve özel okullarda görev yapan 3.,4. sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Daha sonra Temel Eğitim Genel Müdürlüğü "program geliştirme" birimi tarafından incelenmiş ve tasarıma son hali verilmiştir. Tasarım uygulanmadan önce tüm öğretmenlere eğitici eğitimi verilmiştir. Hazırlanan öğretim tasarımı, öğretmen el kitabı, öğrenci bilgi sunumları, öğretim materyalleri, okul/sınıf ve aile oyunları, videolar ile desteklenerek uygulanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın sonunda öğretim tasarımının biyoçeşitlilik, iklim ve iklim değişikliği, ekolojik okuryazarlık ve doğal kaynaklar, sürdürülebilirlik konularına ilişkin öğrenmelerinde ön öğrenmeleri ile son öğrenmeleri arasında anlamlı bir artış olmuştur. Yıldız (2011), Alnıaçık ve Koç (2009), yaptıkları çalışmalarında bireylerin genel olarak çevreye yönelik bilgi ve farkındalıklara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim tasarımının biyoçeşitlilik, iklim ve iklim değişikliği, doğal kaynaklar, sürdürülebilirlik konularına ilişkin 3. sınıf öğrencilerinin ön ve son öğrenmeleri arasındaki fark 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklıdır. Bu fark 4. sınıf öğrencilerinin bir önceki yıl ön öğrenmelerinden kaynaklandığı biçiminde açıklanabilir. Ekolojik okuryazarlık konusunda sınıflar düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. İller bazında biyoçeşitlilik konusunda en çok bilgi artışı Kocaeli ve Erzurum illerinde gerçekleşirken, iklim ve iklim değişikliği konusunda en çok bilgi artışı ise Erzurum, Mardin ve Konya illerinde gerçekleşmiştir. Ekolojik okuryazarlık konusunda en çok bilgi artışı Konya, Mardin ve Giresun illerinde görülürken, doğal kaynaklar ve sürdürülebilirlik konusunda en çok bilgi artışı Kocaeli, İzmir ve Eskişehir'de olmuştur.

Anahtar Sözcükler: biyoçeşitlilik, iklim, ekolojik okuryazarlık, doğal kaynaklar, sürdürülebilirlik

Kaynaklar

Alnıaçık, Ü. & Koç, F. (2009). Yeni çevresel paradigma ölçeği ile üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Bölgesel Kalkınma Kongresi, 14-16.

IPCC (1996). Climate change 1995, the science of climate change. contribution of working group ı to the second assessment report of the ıntergovernmental panel on climate change. Houghton J, T., et al., eds., WMO/UNEP. Cambridge University Press.

Paris Agreement (2016). The Paris Agreement. Erişim Tarihi:11.07.2022. https://unfccc.int/process-andmeetings#:a0659cbd-3b30-4c05-a4f9-268f16e5dd6b.

Yıldız, Ş. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ID 181-The Effect of Game-Based Ecological Literacy Instructional Design on Student Achievement at Primary School Level (Pilot Study)

Bengisu Koyuncu
Mimar Sinan Guzel Sanatlar University, Türkiye
bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr
0000-0003-2927-0613

Asya Deniz Akyol
SUCSR, Türkiye
asyadenizakyol@sucsr.com

Çağlayan Kent
Hayat Holding, Türkiye
caglayan@hayat.com.tr

Pınar Bayhan
Hacettepe University, Türkiye
pinarsan2002@yahoo.com
0000-0003-0534-8885

Introduction

Sustainability and climate change issues, which have been one of the most important agendas in the world in recent years, have become common issues for all of us. In the reports published by the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), which was established by the World Meteorological Organization and the United Nations Environment Program and consists of 195 countries, including Turkey, it is stated that the effects of climate change will be felt all over the world (1996). According to the Paris Climate Agreement (2022), to which our country is a party, "*to improve cooperation to increase and strengthen climate education, training, public awareness, public participation and public access to information about climate change, for the adaptation process of future generations to climate change and for the green jobs of the future.*" It is aimed to equip students with the necessary knowledge and skills and the ability to contribute to a more resilient and sustainable society.

Individuals should be educated on basic issues such as environment, climate, biodiversity, natural resources and sustainability from an early age. This may only be more appropriate if the contents of certain courses are far from subject-based and are given interdisciplinary and holistic, based on experience. For this reason, consistency and continuity in learning can play an important role in creating environmental awareness in children and transforming it into the child's lifestyle. For this purpose, with the cooperation protocol of the Ministry of National Education General Directorate of Basic Education and Life, with the participation of primary school 3rd and 4th grade students and teachers throughout Turkey, they will strengthen their adaptation to climate change, support their resilience and increase their knowledge and development within the scope of ecological literacy, and focus on the use and protection of resources. An interdisciplinary holistic game-based ecological literacy teaching design has been developed to ensure the development of knowledge and skills.

Methodology

The research used a quasi-experimental pretest-posttest model without a control group. According to the General Directorate of Meteorology Drought Map (mgm.gov.tr, 2021), the most critical provinces by region (Antalya, Erzurum, Eskişehir, Giresun, İzmir, Kocaeli, Konya Mardin, Muğla, Şanlıurfa) and all public primary school students in these provinces were included in the research. , teachers were included in the sample. The sample consisted of 1200 teachers and 29,857 students working in 300 public primary schools. The research was implemented in the second semester of the 2022-2023 academic year. The data of the research were measured with the prepared pre-test and post-test achievement test. Validity and reliability were calculated.

In primary education 3rd and 4th grade programs implemented in Turkey, environmental issues are not covered as a separate course, but within courses such as life sciences, science, and social studies.

The development of the instructional design was prepared with an interdisciplinary, holistic approach at the 3rd and 4th grade levels of primary education, with the cooperation protocol of the Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education and Hayat Holding. Instructional design has been associated with the achievements of the primary education program under the headings of biodiversity, climate change, management of natural resources and ecological citizenship. Instructional design was made in collaboration with field experts and primary school teachers; 3rd, 4th working in public and private schools. It was revised in line with the opinions of classroom teachers. Later, it was examined by the "program development" unit of the General Directorate of Basic Education and the design was given its final form. Trainer training was provided to all teachers before the design was implemented. The prepared instructional design was implemented by supporting the teacher handbook, student information presentations, teaching materials, school/class and family games, and videos.

Results / Expected Outcomes

At the end of the study, there was a significant increase in the learning of instructional design on the subjects of biodiversity, climate and climate change, ecological literacy and natural resources, sustainability, between their pre-learning and their post-learning. Yıldız (2011) and Alnıçık and Koç (2009) concluded in their studies that individuals generally have knowledge and awareness of the environment.

The difference between the pre- and post-learning of instructional design on the subjects of biodiversity, climate and climate change, natural resources, and sustainability of the 3rd grade students is significantly different from the 4th grade students. This difference can be explained as resulting from the 4th grade students' preliminary learning from the previous year. No significant difference was found at the grade level regarding ecological literacy. On the basis of provinces, the highest increase in knowledge about biodiversity occurred in the provinces of Kocaeli and Erzurum, while the highest increase in knowledge about climate and climate change occurred in the provinces of Erzurum, Mardin and Konya. While the highest increase in knowledge on ecological literacy was seen in Konya, Mardin and Giresun, the highest increase in knowledge on natural resources and sustainability was in Kocaeli, İzmir and Eskişehir.

Keywords: biodiversity, climate, ecological literacy, natural resources, sustainability

References

Alnıaçık, Ü. & Koç, F. (2009). Yeni çevresel paradigma ölçeği ile üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Bölgesel Kalkınma Kongresi, 14-16.

IPCC (1996). Climate change 1995, the science of climate change. contribution of working group ı to the second assessment report of the ıntergovernmental panel on climate change. Houghton J, T., et al., eds., WMO/UNEP. Cambridge University Press.

Paris Agreement (2016). The Paris Agreement. Erişim Tarihi:11.07.2022. https://unfccc.int/process-andmeetings#:a0659cbd-3b30-4c05-a4f9-268f16e5dd6b.

Yıldız, Ş. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ID 182-Öğretmenlerin Lisans Üstü Bölüm Tercihinde Dikkate Aldıkları Özelliklerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) ile Analizi

Rukiye Aydoğan
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
rukiye.aydogan@adu.edu.tr
0000-0002-8967-2684

Berrak Aytaçlı
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
berrak_aytacli@hotmail.com
0000-0001-7641-0813

Giriş

Lisansüstü eğitim hem birey hem de toplum açısından önem taşımaktadır. Bireysel açıdan değerlendirildiğinde bireyin bilgi kapasitesini artırmakta, üst düzey öğrenme ihtiyacını karşılamaktadır. Toplum açısından değerlendirildiğinde ise lisansüstü eğitim gelişmişlik ölçütü olarak kabul görmektedir (Erden ve Seferoğlu, 2021; Türker, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişim çalışmaları önem taşımaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin lisansüstü eğitimde bölüm tercihi yaparken kriterlerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. AHP yöntemi ile kriterler sistematik olarak karşılaştırılabilmektedir. AHP bütün kriterler arasından en iyi olanı tespit edip bunları sayısal verilere dönüştüren bir yaklaşımdır.

Yöntem

Çalışmada yöntem olarak çok kriterli seçim yöntemlerinden biri olan Analitik Hiyerarşi süreci (AHP) kullanılmıştır. AHP karmaşık bir problemin çözümünde kullanılabilecek bir karar verme yöntemidir (Forman ve Gass, 2001; Kuruüzüm ve Atsan, 2001; Saaty, 1980; Türker, 2001; Vargas, 1990). AHP yöntemi özet olarak hiyerarşinin düzeylerinde yer alan kriterlere göre elemanların matris aracılığıyla ikili karşılaştırmaları, bu yolla ağırlıklarının ölçeklendirilmesini kapsamaktadır. Ağırlıklandırma ile öz vektör problemine dönüşüm olmakta ve normalize edilmiş ağırlıklar vektörüyle işlem tamamlanmaktadır (Tüzemen ve Özdağoğlu, 2007). Çalışmada öncelikle, yüksek lisans ve doktora eğitimi almış toplam 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenerek lisansüstü eğitime başlama aşamasında dikkate alınan kriterleri oluşturan kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşan her bir tema AHP değerlendirmesinde kullanılmak üzere ana kriter olarak belirlenmiştir. Bu ana kriterler ile AHP karşılaştırmalı değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu form amaçlı rastgele örneklem ile seçilen tezli yüksek lisansını tamamlamış 10 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmen görüşlerinin geometrik ortalaması alınarak kriterlerin önem dereceleri, tutarlık indeksi ve tutarlık oranı hesaplanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışmada "Mesafe ve yakınlık, Akademik Kadro Bulabilme İmkânı, Mesleki ve kişisel gelişime katkı, İlgi alanı olması, Bölümün zorluk derecesi, Üniversitenin niteliği, Geleceği olan bir bölüm olması, Dil puanı şartı" öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda belirlenen kriterlerdir. Kriterlerin ağırlıklandırılması ve tutarlık hesapları yapılmıştır. Elde

edilen bulgulara göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimde bölüm tercihi yaparken dikkate aldıkları kriterler önem dereceleri bakımından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin lisans üstü eğitimde bölüm tercih ederken en çok dikkat ettikleri kriter mesafe ve yakınlık olmuştur (0,29). Ardından eşit önem dereceleri ile mesleki ve kişisel gelişime katkı sunması ve geleceği olan bir bölüm olması (0,18) kriterleri gelmiştir. Akademik kadro bulabilme imkânı (0,12), ilgi alanı olması (0,8), üniversitenin niteliği (0,5), dil puanı şartı (%4) ve bölümün zorluk derecesi (0,2) olarak sıralanmıştır.

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin lisansüstü bölüm tercihlerini değerlendirmek, hem öğrenci seçiminde karar verme noktasında yardımcı olmak hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarda yardımcı olmak amacıyla sunulmuştur. Çalışma daha çok katılımcı ile gerçekleştirilebilir, doktora eğitimini tamamlamış öğretmenler ile de yapılabilir, akademisyenlerin de görüşleri alınarak geliştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: çok kriterli değerlendirme, AHP yöntemi, karar verme, lisansüstü eğitim

Kaynaklar

Erden, M. K., & Seferoğlu, S. S. (2021). Lisansüstü düzeyde eğitime ilişkin öğrenci değerlendirmeleri: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisansüstü öğrencileri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 939-958.

Forman, E. H., & Gass, S. I. (2001). The analytic hierarchy process—an exposition. *Operations Research, 49*(4), 469-486.

Kuruüzüm, A., & Atsan, N. (2001). Analitik hiyerarşi yöntemi ve işletmecilik alanındaki uygulamaları. *Akdeniz IIBF dergisi*, *1*(1), 83-105.

Saaty, T. L. (1980). *The analytical hiyerarchy process.* Mc Grow-Hill Company.

Türker, K. (2001). Bilim adamı yetiştirme: Dünya'da ve Türkiye'de lisansüstü eğitim. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme- Lisansüstü Eğitim (22, 30-32). TÜBİTAK Matbaası.

Tüzemen, A., & Özdağoğlu, A. (2007). Doktora öğrencilerinin eş seçiminde önem verdikleri kriterlerin analitik hiyerarşi süreci yöntemi ile belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21*(1), 215-232.

Vargas, L. G. (1990). An overview of the analytic hierarchy process and its applications. *European journal of operational research*, *48*(1), 2-8.

ID 182-Analytical Hierarchy Process (AHP) of Characteristics Considered by Teachers in Preferring Graduate Department

Rukiye Aydoğan
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
rukiye.aydogan@adu.edu.tr
0000-0002-8967-2684

Berrak Aytaçlı
Ministry of National Education, Türkiye
berrak_aytacli@hotmail.com
0000-0001-7641-0813

Introduction

Postgraduate education is important for both the individual and the society. When evaluated from an individual perspective, it increases the individual's knowledge capacity and meets the need for high-level learning. When evaluated from the perspective of society, postgraduate education is accepted as a measure of development (Türker, 2001; Erden and Seferoğlu, 2021). In this context, teachers' development studies in the field of education are important. This study was carried out in order to evaluate the criteria in a versatile way when teachers choose a department in postgraduate education. With the AHP method, criteria can be compared systematically. AHP is an approach that identifies the best among all criteria and converts them into numerical data.

Methodology

Analytic Hierarchy Process (AHP), one of the multi-criteria selection methods, was used as the method in the study. AHP is a decision-making method that can be used to solve a complex problem (Forman and Gass, 2001; Kuruüzüm and Atsan, 2001; Saaty, 1980; Türker, 2001; Vargas, 1990). In summary, the AHP method involves pairwise comparisons of the elements according to the criteria at the levels of the hierarchy through a matrix and scaling their weights in this way. The weighting transforms into an eigenvector problem and the process is completed with a vector of normalized weights (Tüzemen & Özdağoğlu, 2007). In the study, a total of 20 teachers with master's and doctoral degrees were interviewed. The data obtained were analyzed by descriptive analysis and codes and themes that constitute the criteria taken into consideration in the stage of starting graduate education were formed. Each theme was determined as the main criteria to be used in AHP evaluation. With these main criteria, an AHP comparative evaluation form was created. This form was completed by 10 teachers who completed their master's degree with a thesis and were selected through purposive random sampling. The importance levels of the criteria, consistency index and consistency ratio were calculated by taking the geometric mean of the teachers' opinions.

Results / Expected Outcomes

In the study, "Distance and proximity, Possibility of finding academic staff, Contribution to professional and personal development, Being an area of interest, Difficulty level of the department, Quality of the university, Being a department with a future, Language score requirement" were the criteria determined as a result of the analysis of the interviews with the teachers. The criteria were weighted and consistency calculations were made. According to the findings, the criteria taken into consideration by the teachers when choosing a department in

postgraduate education were evaluated in terms of their degree of importance. Distance and proximity was the most important criterion that teachers considered the most when choosing a department in graduate education (0.29). This was followed by the criteria of contributing to professional and personal development and being a department with a future (0,18) with equal degrees of importance. The following criteria were listed as the possibility of finding academic staff (0.12), being an area of interest (0.8), the quality of the university (0.5), the language score requirement (4%) and the difficulty level of the department (0.2).

The results obtained are presented in order to evaluate teachers' graduate program preferences, to help teachers in making decisions in student selection and to help teachers in their professional development studies. The study can be conducted with more participants, can be conducted with teachers who have completed their doctoral education, and can be improved by taking the opinions of academicians.

Keywords: multi-criteria evaluation, AHP Method, decision making, postgraduate education

References

Erden, M. K., & Seferoğlu, S. S. (2021). Lisansüstü düzeyde eğitime ilişkin öğrenci değerlendirmeleri: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisansüstü öğrencileri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 939-958.

Forman, E. H., & Gass, S. I. (2001). The analytic hierarchy process—an exposition. *Operations Research, 49*(4), 469-486.

Kuruüzüm, A., & Atsan, N. (2001). Analitik hiyerarşi yöntemi ve işletmecilik alanındaki uygulamaları. *Akdeniz IIBF dergisi*, *1*(1), 83-105.

Saaty, T. L. (1980). *The analytical hiyerarchy process.* Mc Grow-Hill Company.

Türker, K. (2001). Bilim adamı yetiştirme: Dünya'da ve Türkiye'de lisansüstü eğitim. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme- Lisansüstü Eğitim (22, 30-32). TÜBİTAK Matbaası.

Tüzemen, A., & Özdağoğlu, A. (2007). Doktora öğrencilerinin eş seçiminde önem verdikleri kriterlerin analitik hiyerarşi süreci yöntemi ile belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21*(1), 215-232.

Vargas, L. G. (1990). An overview of the analytic hierarchy process and its applications. *European journal of operational research*, *48*(1), 2-8.

ID 183-Öğretmen Eğitiminde Dijital Öğrenme Ortamlarının Kullanımı: Bibliyometrik bir İnceleme

Barış Çukurbaşı
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
baris.cukurbasi@mcbu.edu.tr
0000-0002-2856-2676

Mustafa Fidan
Bartın Üniversitesi, Türkiye
mfidan@bartin.edu.tr
0000-0001-7461-4994

Murat Debbağ
Bartın Üniversitesi, Türkiye
mdebbag@bartin.edu.tr
0000-0002-8406-9931

Giriş

Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmeler dijital dönüşüm sürecini hızlandırarak eğitim ortamlarında paradigma değişikliğine neden olmuştur. Bu doğrultuda somut öğrenme materyalleri yerini dijital içeriklere doğru bırakmaya başlamış, geleneksel öğrenme ortamları da dijital platformlara taşınarak yeni bir ekosistem meydana gelmiştir (Fidan ve Debbağ, 2023). Dijital bilgi çağı olarak nitelendirilen bu dönemde (Bozkurt ve diğerleri, 2021) bilgi daha öncesinde hiç görülmeyen bir yayılım hızıyla katlanarak artmaktadır. Bunun bir yansıması olarak öğrenme ve öğretme faaliyetleri için -fiziki mekân olarak okul ve zamansal olarak ise derste geçen süreyle sınırlı kalmadan- dijital öğrenme ortamları yaygın şekilde kullanılmaya başlamıştır. Dijital eğitim olarak kavramsallaştırılan bu süreçte, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmada dijital teknolojiler işe koşulmaktadır (Srivastava ve Bag, 2023).

Günümüzde bireylerin dijital ortamlarda geçirdiği sürenin artması ve Covid-19 salgın döneminin de etkisiyle söz konusu dijital öğrenme ortamlarının eğitsel açıdan önemi daha da belirginleşmektedir. Dijital öğrenme ortamları içerik ve yapısal olarak kapsamlı olmakla birlikte açık ve uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, mobil öğrenme, web destekli öğrenme gibi farklı kavramlarla yakından ilişkilidir (Fidan ve Debbağ, 2023). Dijital öğrenme ortamlarının eğitsel açıdan okul öncesinden başlamak üzere yükseköğretim ve yetişkin eğitimi dâhil hemen her kademede karşılık bulduğu görülmektedir.

Öğretmen eğitimi de hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitim esnasında dijital öğrenme ortamlarının kullanıldığı ve bu doğrultuda araştırmacıların ilgisini çektiği alanlardan birisidir. İlgili alanyazında öğretmen yetiştirmede çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme pedagojilerinde dijital teknolojilerin kullanımına, mesleki gelişimlerine ve öğrenme üzerindeki etkisine yönelik çok fazla çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların çoğu ağırlıklı olarak deneysel ve ilişkisel metodolojide desenlenmiştir ya da katılımcıların görüşlerinin alınması üzerinedir. Öğretmen eğitimine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmaların hepsine ulaşmak zahmetlidir ve zaman alıcıdır. Esasen bu çalışmaları genel bir çerçevede sistematik olarak inceleyen içerik analizi ve bibliyometrik incelemeler araştırmacılara büyük

kolaylık sağlamaktadır. Ancak konuyla ilgili literatürde gerçekleştirilen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Öğretmen eğitiminde dijital öğrenme ortamlarına yönelik geçmişten günümüze sürecine ilişkin genel durumunun ortaya konularak sonuçlarının değerlendirilmesinin alanda gereksinimlerin ve eğilimlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda gerçekleştirilecek çalışmalara yön vermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında mevcut araştırmada öğretmen eğitiminde dijital öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik Web of Science (WOS)'da taranan dergilerde yayımlanan yayınların belirli özelliklere göre bibliyometrik analiz ile incelenmesi ve bu yayınların bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bibliyometrik analiz için VOSviewer paket programı kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak Web of Science'da 1999-2023 (01.01.1999-01.09.2023 arası) yılları arasında dizinlenmiş "Digital Learning" anahtar kelimesini (Author Keywords) içeren 1151 yayın kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz öncesinde yayınların tanımlayıcı bilgileri (WoS kategorisi, yayın türü, yayın yılı, indeks türü, ülke, araştırma alanları ve ilişkili olduğu sürdürülebilir kalkınma hedefleri) analiz edilmiştir. Daha sonra VOSviewer ile ülke ortak yazarlık haritası, ortak atıf analizi, yazarların ortak atıf analizi ve anahtar kelime analizi yapılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda dijital öğrenme ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre 1999'dan itibaren genel olarak artış gösterdiği ve %50'sinden fazlasının 2020 yılı ve sonrasına ait olduğu görülmektedir. Bu yayınların %59'unun eğitim araştırmaları kategorisinde yer aldığı, %62,5'inin ~~ise~~ makale türünde olduğuna ulaşılmıştır. En fazla yayın yapan üç ülkenin Amerika (N_{ABD}=155), Almanya ($N_{Almanya}$=96) ve Çin ($N_{Çin}$=89) olduğu belirlenmiştir. Toplam 19 yayının da Türkiye'ye ait olduğu görülmüştür. Yayınlarda en sık kullanılan anahtar sözcükler arasında digital learning, e-learning, higher education, blended learning, online learning ve digital learning environment ifadelerinin olduğuna ulaşılmıştır. Toplam bağlantı gücü açısından en güçlü ifadeler "digital learning", "e-learning" ve "higher education" olarak ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda oluşan 10 küme içerisinde üçüncü kümede "teacher education", beşinci kümede "teachers" ve dokuzuncu kümede "teachers training" yer almıştır. Ülke ortak yazarlık haritasın analizinde ise Digital Learning Environments'in kullanıldığı ortak yazarlı çalışmalarda iş birliğinin en fazla yapıldığı ülkenin ABD olduğunu, bunu sırasıyla Almanya, Çin, İngiltere, İspanya ve Avusturalya'nın takip ettiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: bibliyometrik analiz, dijital dönüşüm, dijital öğrenme, öğretmen eğitimi, WOS.

Kaynaklar

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 35-63.

Fidan, M., ve Debbağ, M. (2023a). Eğitimde dijitalleşme sürecinin palyatif uygulamalar açısından analizi. E. Koçoğlu ve Ş. Egüz (Ed.), *Eğitimde palyatif uygulamalar* içinde (s. 123-147). Pegem Akademi Yayıncılık.

Srivastava, G., & Surajit Bag, S. (2023). Tools and techniques of digital education. In J. Wang (Ed.), *Encyclopedia of data science and machine learning* (pp. 1578-1598). IGI Global.

ID 183-Digital Learning in Teacher Education: A Bibliometric Research

Baris Cukurbasi
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
baris.cukurbasi@mcbu.edu.tr
0000-0002-2856-2676

Mustafa Fidan
Bartın University, Türkiye
mfidan@bartin.edu.tr
0000-0001-7461-4994

Murat Debbag
Bartın University, Türkiye
mdebbag@bartin.edu.tr
0000-0002-8406-9931

Introduction

The dramatic developments in computer and internet technologies have accelerated the digital transformation process and caused a paradigm shift in educational environments. In this direction, concrete learning materials have started to be replaced by digital content, and traditional learning environments have been moved to digital platforms, creating a new ecosystem (Fidan & Debbağ, 2023). In this period, which is characterized as the digital information age (Bozkurt et al., 2021), information is increasing exponentially with a speed of diffusion never seen before. As a reflection of this, digital learning environments have started to be widely used for learning and teaching activities - not limited to the school as a physical space and temporally constrained to the time spent in the lesson. In this process, conceptualized as digital education, digital technologies are employed to facilitate learning and teaching (Srivastava & Bag, 2023).

Today, with the increase in the time individuals spend in digital environments and the impact of the Covid-19 pandemic period, the educational significance of these digital learning environments is becoming more evident. Although digital learning environments are comprehensive in terms of content and structure, they are closely related to different concepts such as open and distance learning, online learning, e-learning, internet-based learning, computer-assisted instruction, mobile learning, and web-assisted learning (Fidan & Debbağ, 2023). It is observed that digital learning environments are used at nearly every educational level, ranging from preschool to higher education and adult education.

Teacher education is one of the areas where digital learning environments are employed, both in pre-service and in-service training, and consequently, it garners the attention of researchers. In the related literature, it is evident that numerous studies have been conducted on the utilization of digital technologies in online learning and blended learning pedagogies in teacher education, as well as their impact on professional development and learning. Most of these studies predominantly employ experimental and correlational methodologies or are based on gathering participant perspectives. Accessing all of these studies on teacher education can be laborious and time-consuming. Content analysis and bibliometric reviews that systematically examine these studies within a broader framework offer substantial convenience to researchers.

Nevertheless, the number of studies on this subject in the literature remains limited. It can be asserted that it is crucial to unveil the overall situation concerning the evolution of digital learning environments in teacher education from the past to the present and assess the findings to identify the needs and trends in the field, thus guiding future research in this direction.

In light of the aforementioned explanations, the current study aims to scrutinize publications in journals indexed in Web of Science (WOS) concerning the utilization of digital learning environments in teacher education through bibliometric analysis, considering specific characteristics, and provide a holistic perspective on these publications.

Methodology

The bibliometric analysis in this study utilized the VOSviewer software package. A dataset of 1151 publications containing the keyword "Digital Learning" (Author Keywords) indexed in Web of Science between 1999 and 2023 (from January 1, 1999, to September 1, 2023) served as the primary data source. Before conducting the bibliometric analysis, descriptive information about these publications, including WoS category, publication type, publication year, index type, country of origin, research areas, and their association with sustainable development goals, was thoroughly examined. Subsequently, country co-authorship map, co-citation analysis, authors' co-citation analysis and keyword analysis were performed with VOSviewer.

Results

When examining the distribution of publications over the years, it becomes evident that there has been a consistent increase in the number of publications since 1999. Furthermore, more than 50% of these publications were recorded from the year 2020 onwards. It's noteworthy that a significant portion, precisely 59%, of these publications fall within the category of educational research. Additionally, a substantial 62.5% of the publications were classified as articles. The three countries with the highest number of publications are the USA (N_{USA}=155), Germany ($N_{Germany}$=96) and China (N_{China}=89). Among the corpus of publications, a total of 19 originated from Turkey. The most frequently utilized keywords within these publications were "digital learning," "e-learning," "higher education," "blended learning," "online learning," and "digital learning environment." In terms of total link strength, the most robust phrases were "digital learning," "e-learning," and "higher education.". The bibliometric analysis generated ten distinct clusters. Notably, "teacher education" was identified in the third cluster, "teachers" in the fifth cluster, and "teacher training" in the ninth cluster. The analysis of the country co-authorship map shows that the USA is the country with the highest number of co-authored studies using Digital Learning Environments, followed by Germany, China, the UK, Spain and Australia.

Keywords: bibliometric analysis, digital transformation, digital learning, teacher education, WOS.

References

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 35-63.

Fidan, M., ve Debbağ, M. (2023a). Eğitimde dijitalleşme sürecinin palyatif uygulamalar açısından analizi. E. Koçoğlu ve Ş. Egüz (Ed.), *Eğitimde palyatif uygulamalar* içinde (s. 123-147). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Srivastava, G., & Surajit Bag, S. (2023). Tools and techniques of digital education. In J. Wang (Ed.), Encyclopedia of data science and machine learning (pp. 1578-1598). IGI Global.

ID 184-Türkiye'de Çocuklarla Felsefe Çalışmalarının Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Sistematik ve Eleştirel Analizi

Özge Karakuş Özdemirci
ozgekarakusozdemirci@gmail.com
0000-0003-3957-2711

Giriş

Demokratik ve aktif vatandaşlık eğitimi söyleminin aksine, Türkiye'de bir "bilgi yükleme yeri" olarak okul, giderek bilgiyi araçsallaştıran ve bilgiden uzaklaşan -bir başka deyişle bilgiye düşünme ve yargılama süreciyle değil, genellikle okulda aldığı bilgileri biriktirerek ulaşan-edilgen bireylerin ve pasif vatandaşların yetişmesine yol açmaktadır (Çotuksöken, 2013; Özdemir, 2021).

Öte yandan, Türkiye'de son yıllarda özellikle özel okulların eğitim programında yer alan Çocuklar için Felsefe (P4C) dersleri giderek yaygınlaşmakta ve bu konuda yapılan akademik çalışmaların sayısı hızla artmaktadır (Budak-Durmuş ve Çalışkan, 2022).

Çocuklar için Felsefe (P4C) ya da Çocuklarla Felsefe, ilk olarak Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından geliştirilen, ilk ve orta öğretim kurumlarında felsefe öğretimine yönelik bir pedagojidir (Lipman, 1976). Bu pedagojik yaklaşım genellikle demokratik ve aktif vatandaşlık eğitimi için değerli bir yaklaşım olarak sunulmakta ve uluslararası literatürde buna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Michaud, 2020).

Bu çalışma, geçmişten günümüze Türkiye'de çocuklarla felsefe üzerine yapılan çalışmaları (lisansüstü tezler ve akademik makaleler) yayın yılı, yayın türü, içerik, yöntem, örneklem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi gibi unsurlar açısından sistematik olarak incelemeyi ve çalışmaları demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında eleştirel olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın temel amacı, çocuklarla felsefe pedagojisinin vatandaşlık eğitimi bağlamında nasıl kullanılabileceğini Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar üzerinden uluslararası literatür bağlamında tartışmaktır.

Yöntem

Bu sistematik derlemenin amacı, demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'deki uygulamalar üzerine Türkiye'deki üniversitelerin enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezleri ve ulusal ya da uluslararası dergilerde yayımlanmış bilimsel makaleleri eleştirel bir bakış açısıyla incelemektir.

Bu sistematik derleme çalışmasında PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) kullanılmıştır. PRISMA, analiz sürecinin kalitesini sağlamak amacıyla sistematik incelemelerin raporlanması için bir dizi madde ve standartlaştırılmış bir metodoloji sunmaktadır. Uygunluk kriterlerini, bilgi kaynaklarını, arama stratejisini ve seçim sürecini belirlemek için PRISMA kılavuzu kontrol listesi (Page vd., 2021) uygulanmış; ardından veri toplama süreci kaydedilmiş ve son olarak tüm veriler listelenmiştir.

Belirlenen anahtar kelimeler (çocuklarla felsefe, çocuklar için felsefe, felsefe ve çocuk, P4C, çocuklarla felsefe, çocuklar için felsefe, felsefe ve çocuk) doğrultusunda PRISMA kılavuzu kontrol listesi bağlamında yapılan tarama süreci sonunda 46 lisansüstü tez (n=46) ve 50 akademik makaleye (n=50) ulaşılmıştır. Ulaşılan bilimsel çalışmalar belirlenen kriterler ve çalışmanın amacı doğrultusunda betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen Sonuçlar

Analiz süreci devam etmektedir. Analiz süreci sonunda ulaşılacak bulgular doğrultusunda bu çalışma, Türkiye'de çocuklarla felsefe ya da çocuklar için felsefe eğitim çalışmalarının içerik ve niteliğini tartışmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışmaların demokratik vatandaşlık eğitimi açısından neler sunduğu ya da sunabileceği uluslararası literatürdeki tartışmalar ışığında eleştirel bir şekilde analiz edilecek ve tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: aktif vatandaşlık, eleştirel düşünme, felsefe eğitimi, P4C, sistematik derleme

Kaynaklar

Çotuksöken, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları, B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* (s.35-48) içinde. Türkiye Felsefe Kurumu.

Budak-Durmuş, F. & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi. *Felsefe Dünyası Dergisi,* 76, 105-134.

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, *7*(1), 17-39. https:// doi.10.1111/j.1467-9973.1976.tb00616.x

Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating? *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı: İlkokul öğretim programları ile bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları.* Nobel yayıncılık.

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

ID 184-Systematic and Critical Analysis of Studies on Philosophy with Children in Turkey in the Context of Democratic Citizenship Education

Özge Karakuş Özdemirci
ozgekarakusozdemirci@gmail.com
0000-0003-3957-2711

Introduction

Contrary to the discourse on democratic and active citizenship education, the school as a "knowledge-loading place" in Turkey is increasingly leading to the upbringing of passive citizens who instrumentalize knowledge and distance themselves from knowledge - in other words, who generally reach knowledge by collecting the information they receive at school rather than through a process of thinking and judgment- (Çotuksöken, 2013; Özdemir, 2021).

On the other hand, in recent years in Turkey, Philosophy for Children (P4C) courses, which are primarily included in the curriculum of private schools, have become increasingly widespread, and the number of academic studies on this subject is increasing rapidly (Budak-Durmuş & Çalışkan, 2022).

Philosophy for Children (P4C) or Philosophy with Children is a pedagogy for teaching philosophy in primary and secondary education institutions, first developed by Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp (Lipman, 1976). This pedagogical approach is often presented as a valuable approach for democratic and active citizenship education, and there are studies on this in the international literature (Michaud, 2020).

This study aims to systematically analyze the studies (postgraduate theses and academic articles) conducted in Turkey on philosophy with children from past to present in terms of elements such as publication year, publication type, content, method, sample, data collection tool, data analysis method, and to critically analyze the studies in the context of democratic citizenship education. Accordingly, the primary purpose of this paper is to discuss how philosophy with children pedagogy can be used in the context of citizenship education regarding international literature.

Methodology

This systematic review aims to critically analyze graduate theses completed in Turkish universities' institutes and scientific articles published in national or international journals on practices in Turkey on philosophy with children in the context of democratic citizenship education.

This systematic review study used PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis). PRISMA provides a set of items and a standardized methodology for reporting systematic reviews to ensure the quality of the analysis process (prisma-statement.org). The PRISMA guideline checklist (Page et al., 2021) was applied to identify eligibility criteria, information sources, search strategy, and selection process; then, the data collection process was recorded, and finally, all data were listed.

In line with the determined keywords (philosophy with children, philosophy for children, philosophy, and children, P4C, philosophy with children, philosophy for children, philosophy and children), 46 postgraduate theses (n=46) and 50 academic articles (n=50) were reached at

the end of the screening process in the context of the PRISMA guideline checklist. The scientific studies were analyzed with the descriptive analysis method.

Expected Outcomes

The analysis process is ongoing. In line with the findings reached at the end of the analysis process, this study aims to discuss the content and quality of educational studies on philosophy with children or philosophy for children in Turkey. In addition, what these studies offer or can offer in terms of democratic citizenship education will be critically analyzed and discussed in light of discussions in the international literature.

Keywords: active citizenship, critical thinking, philosophy education, P4C, systematic review

References

Çotuksöken, B. (2013). Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları, B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (s.35-48) içinde. Türkiye Felsefe Kurumu.

Budak-Durmuş, F. & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi. *Felsefe Dünyası Dergisi,* 76, 105-134.

Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy, 7*(1), 17-39. https:// doi.10.1111/j.1467-9973.1976.tb00616.x

Michaud, O. (2020). What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating? *Philosophical Inquiry in Education,* 27(1), 31-45.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı: İlkokul öğretim programları ile bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları.* Nobel yayıncılık.

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

ID 185-Sanal Öğrenme Analitiği Aracı Olarak Isı Haritası Kavramsal Çerçevesi: MetaCBU Kampüs Örneği

Barış Çukurbaşı
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
baris.cukurbasi@mcbu.edu.tr
0000-0002-2856-2676

Murat Kılınç
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
kilinc.murat@mcbu.edu.tr
0000-0003-4092-5967

Ali Geriş
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
ali.geris@mcbu.edu.tr
0000-0003-2136-5490

Orkun Teke
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
orkun.teke@mcbu.edu.tr
0000-0003-4390-263X

Mustafa Özhan Kalaç
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
ozhan.kalac@mcbu.edu.tr
0000-0002-3995-1271

Giriş

Isı Haritası, öğrenme platformlarındaki öğrenci etkileşimlerini izlemek ve analiz etmek için kullanılan bir araçtır. Aynı zamanda, öğrencilerin hangi bölümlerde daha fazla zaman harcadığını, hangi içeriklere daha fazla odaklandığını ve öğrenme materyallerini nasıl kullandıklarını görsel olarak göstermektedir. Böylece öğrenme süreçleri için olumlu katkıları olan öğrenme analitiği sürecine önemli katkılar sunmaktadır. Öğrenme analitiği, öğrenme süreçlerinin, öğrenme ortamlarının ve eğitimle ilgili karar verme süreçlerinin gerçek zamanlı modellenmesi, tahmin edilmesi ve optimizasyonu için öğrenenler ve öğrenme ortamları hakkındaki dinamik bilgileri değerlendiren, ortaya çıkaran ve analiz eden bir kavramdır (Spector, 2015).

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sanal Kampüsü olan MetaCBU, ısı haritalarının nasıl uygulanabileceğini ve öğrencilerin üç boyutlu sanal ortamlardaki öğrenmeleri üzerindeki etkisini daha iyi anlaşılmasına yardımcı olma potansiyeli barındırmaktadır. Bu da üç boyutlu sanal ortamlardaki öğrenme analitiği çalışmalarına önemli katkılar sunacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, ısı haritasını üç boyutlu sanal ortama uyarlayarak oluşturulan öğrenme analitiği yapısının, sanal öğrenci davranışlarını daha iyi anlama ve ortamdaki öğretim stratejilerini geliştirme durumlarını tartışmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda MetaCBU projesinin bir aşaması olan bu sürecin nasıl yapılandırıldığı, ısı haritasının nasıl kullanıldığı ve elde edilen verilerin nasıl işlendiği, öğrenme analitikleri açısından nasıl

değerlendirildiği tartışılmıştır. Araştırma içerisinde ortaya konulan kavramsal çerçeve, sanal öğrenme analitiğinin geliştirilmesine katkıda bulunan ve öğrencinin sanal öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yönelik pedagojik stratejilerin geliştirilmesine rehberlik edebilecek önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Yöntem

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Kapsamlı Bilimsel Araştırma Projesi olarak yürütülen MetaCBU Kampüs, üç boyutlu, çok kullanıcılı, sanal gerçeklik ekipmanları ile veya ekipmanlar olmadan kullanılabilen genişletilmiş gerçeklik temelli bir üniversite kampüsüdür. MetaCBU Kampüs Beta versiyonu yayınlanmış olup, meta.cbu.edu.tr adresinden erişilebilmektedir. Projede öğrenme deneyimlerinin gerçekleştirme aşamasına geçilmiş, 2023 yılı ekim ayı içerisinde öğrencilerin MetaCBU'yu deneyimleyerek öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Bu süreçte ortam tasarımları yapılmış, ortamda gerekli etkileşimler düzenlenmiştir. Bu araştırma ile bu sürecin nasıl gerçekleştirildiği, ısı haritası kavramsal çerçevesinin nasıl oluşturulduğu ve öğrenme faaliyeti neticesinde elde edilecek bulguların nasıl olacağı yapay veriler kullanılarak açıklanmıştır.

MetaCBU sanal ortamında elde edilmesi muhtemel verilerle oluşturulma potansiyeli bulunan ısı haritası kavramsal modeli için öncelikle veri toplama süreçlerinin entegrasyonu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin MetaCBU sanal ortamını deneyimlerken bulunduğu koordinatlar çalışma içerisinde ısı haritalama teknikleriyle görselleştirilmiştir (Kraus vd., 2020). Verinin elde edilmesi aşamasında kullanıcı koordinatları .csv uzantılı bir dosyada tutularak analize hazır bir hale getirilmiştir (Solmaz vd., 2023). Verilerin analizinde ise Phyton programlama diline ait olan veri görselleştirme kütüphanesi Seaborn kullanılarak ısı haritası bulguları ortaya çıkmıştır. MetaCBU projesi içerisinde gerçek kullanıcı deneyimleri ile birlikte oluşacak gerçek veri setiyle birlikte planlamanın önceden yapılabilmesi ve gelecek projeksiyonunun sağlanabilmesi adına yapay koordinat verileriyle ısı haritası modelleri oluşturulmuştur.

Beklenen Sonuçlar

Öğrenen analitiği, öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ilişkin bilgiler edinilmesini sağlayan ve bu sayede öğrenme süreçlerinin daha etkili olabilmesi adına öğrenme ortamlarının yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu yapı ile üç boyutlu sanal öğrenme ortamlarında kullanıcıların öğrenme sürecinde ortamda hangi koordinatlarda (öğrenme faaliyetinde) bulunduğu, bu koordinatlarda ne kadar süre geçirdiği, ortamlardaki öğrenmeye yönelik nesnelerle etkileşim durumları, deneyimlenen nesnelerdeki işlemlerin doğru yapılıp yapılmadığı, öğrenen-içerik-eğitmen etkileşimleri, video izlenme, doküman inceleme, ses kaydı dinleme durumları, öğrenme faaliyetlerinin süresi gibi birçok bilgi analiz edilerek öğrenme süreçlerini daha etkili kılmak için değerlendirme imkanı sunmaktadır. MetaCBU Projesi ile üç boyutlu sanal ortamlardaki potansiyel tüm öğrenen analitiklerinin test edilmesi planlanmakta ve bu amaçla çalışmalar devam etmektedir. Üç boyutlu sanal öğrenme ortamı içerisindeki öğrenci faaliyetlerinin koordinata dayalı bilgilerini içeren ısı haritası ile öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine olumlu yönde katkılar sağlayacaktır. Tasarlanan öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin öğrenme ögelerine olan konumu ve o konumda bulunma süresi gibi bilgileri içeren ısı haritası ile yapılan öğretim tasarımlarının daha etkin bir şekilde iyileştirilmesine olanak tanıyacaktır. Sonuç olarak, araştırma neticesinde elde edilebilecek MetaCBU kampüs görselleri ve ısı haritalama teknikler kullanılarak kullanıcıların kampüs içinde ilgi gösterdikleri alanların belirlenmesi gerçekleştirilecek ve bu alanlarda geliştirme süreçlerinin yoğunlaşması sağlanabilecektir.

Anahtar Sözcükler: sanal öğrenme analitikleri, ısı haritası, sanal gerçeklik

Kaynaklar

Kraus, M., Angerbauer, K., Buchmüller, J., Schweitzer, D., Keim, D. A., Sedlmair, M., & Fuchs, J. (2020). Assessing 2d and 3d heatmaps for comparative analysis: An empirical study. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-14).

Solmaz, S., Kester, L., & Van Gerven, T. (2023). An immersive virtual reality learning environment with CFD simulations: Unveiling the Virtual Garage concept. Education and Information Technologies, 1-34.

Spector, J. M. (2015). The SAGE Encyclopedia of Educational Technology. SAGE Publications, https://doi.org/10.4135/9781483346397

ID 185-Heatmap Conceptual Framework as a Virtual Learning Analytics Tool: MetaCBU Campus Case

Baris Cukurbasi
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
baris.cukurbasi@mcbu.edu.tr
0000-0002-2856-2676

Murat Kilinc
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
kilinc.murat@mcbu.edu.tr
0000-0003-4092-5967

Ali Geris
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
ali.geris@mcbu.edu.tr
0000-0003-2136-5490

Orkun Teke
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
orkun.teke@mcbu.edu.tr
0000-0003-4390-263X

Mustafa Ozhan Kalac
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
ozhan.kalac@mcbu.edu.tr
0000-0002-3995-1271

Introduction

A heatmap is a tool used to track and analyze student interactions on learning platforms. It visually displays which sections students spend more time in, which content they focus on, and how they utilize learning materials. Consequently, it provides valuable information for the learning analytics process, which positively impacts the learning experience. Learning analytics is a concept that evaluates, gathers, and analyzes dynamic information about learners and their learning environments. It aims to create real-time models, predictions, and optimizations for learning processes, learning environments, and educational decision-making (Spector, 2015).

MetaCBU, the Virtual Campus of Manisa Celal Bayar University, has the potential to enhance our understanding of how heatmaps can be applied and their impact on student learning in three-dimensional virtual environments. This contribution will further advance learning analytics studies within such environments. Therefore, this research aims to discuss the learning analytics structure created by integrating heatmaps into three-dimensional virtual environments. The goal is to gain insights into virtual student behaviors and enhance teaching strategies within this setting. The research discusses how this process, a phase of the MetaCBU project, was structured, how the heatmap was utilized, how the collected data were processed, and how they were evaluated from a learning analytics perspective. The conceptual framework presented in this research contributes significantly to the development of virtual learning

analytics and provides guidance for the development of pedagogical strategies to improve students' virtual learning experiences.

Methodology

The MetaCBU Campus, developed as part of the Manisa Celal Bayar University Comprehensive Scientific Research Project, is a three-dimensional, multi-user, extended reality-based university campus that can be accessed with or without virtual reality equipment. The Beta version of MetaCBU Campus has been released and is accessible at meta.cbu.edu.tr. The project has entered the phase of implementing learning experiences, and it is planned to enable students to engage with MetaCBU and its learning activities starting in October 2023. During this process, various environment designs were implemented, and necessary interactions were organized within the environment.

This research aims to elucidate the realization of this process, the creation of the heat map conceptual framework, and the explanation of the findings that will result from the learning activity using artificial data. To develop the potential heat map conceptual model using data likely to be obtained within the MetaCBU virtual environment, the integration of data collection processes was initially evaluated. In this context, student coordinates while experiencing the MetaCBU virtual environment were visualized using heat mapping techniques (Kraus et al., 2020). During the data acquisition phase, user coordinates were recorded in a .csv file and prepared for analysis (Solmaz et al., 2023). The analysis of the data involved generating heat map findings using Seaborn, a data visualization library belonging to the Python programming language. Within the MetaCBU project, heat map models were constructed using artificial coordinate data to facilitate pre-planning and future projections, pending the availability of real user experience data.

Expected Outcomes

Learner analytics provides information about the learning activities of students in the learning environment and thus enables the structuring of learning environments in order to make learning processes more effective. With this structure, in three-dimensional virtual learning environments, many information such as the coordinates in which users are in the environment (learning activity) during the learning process, how long they spend in these coordinates, their interaction with learning objects in the environments, whether the operations in the experienced objects are done correctly, learner-content-instructor interactions, video viewing, document review, audio recording listening situations, and the duration of learning activities are analyzed and evaluated to make learning processes more effective.

With the MetaCBU Project, it is planned to test all potential learner analytics in three-dimensional virtual environments and studies are ongoing for this purpose. The heat map containing coordinate-based information of student activities in the three-dimensional virtual learning environment will contribute positively to the realization of learning goals. The heat map, which includes information such as the position of the students to the learning elements in the designed learning environment and the duration of their stay in that position, will allow the instructional designs to be improved more effectively. As a result, by using MetaCBU campus visuals and heat mapping techniques that can be obtained as a result of the research, it will be possible to determine the areas where users show interest in the campus and to concentrate development processes in these areas.

Keywords: virtual learning analytics, heatmap, virtual reality

References

Kraus, M., Angerbauer, K., Buchmüller, J., Schweitzer, D., Keim, D. A., Sedlmair, M., & Fuchs, J. (2020). Assessing 2d and 3d heatmaps for comparative analysis: An empirical study. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-14).

Solmaz, S., Kester, L., & Van Gerven, T. (2023). An immersive virtual reality learning environment with CFD simulations: Unveiling the Virtual Garage concept. Education and Information Technologies, 1-34.

Spector, J. M. (2015). The SAGE Encyclopedia of Educational Technology. SAGE Publications, https://doi.org/10.4135/9781483346397

ID 186-COVID-19 Salgını Döneminde Eğitim Fakültelerinde Uzaktan Eğitim: Deneyimler ve Öneriler*

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
hatice97erol@gmail.com
0000-0002-9950-7383

Doç. Dr. Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Giriş

2020 yılının başlarında ilk kez Çin'de görülen COVID-19'un Asya kıtasını aşarak diğer kıtalarda da görülmesi üzerine Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın ilan edilmiştir. COVID-19 tedbirleri kapsamında tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve zorunlu olarak acil uzaktan eğitime geçilmiştir.

Salgın döneminde uzaktan eğitimin aynı anda yükseköğretim dahil bütün kademelerde, büyük bir kitle için uygulanıyor olması ilk kez karşılaşılan bir durum olmuştur. Salgının başladığı dönemde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020a) verilerine göre bünyesinde 206827 öğretmen adayı, 9023 öğretim elemanı bulunan eğitim fakülteleri de bu durumla yüzleşen en önemli kurumlardan birisi olmuş ve salgın birçok eğitim kurumunun bu denli geniş çaplı bir krize ve etkin çevrim içi eğitime yeterince hazır olmadığını göstermiştir (Erkut, 2020).

Gelecekte de bu tür krizler yaşanması ihtimali göz önünde bulundurulduğunda nitelikli çevrimiçi eğitimin, eğitim sistemimizin önemli bir parçası olması ve öğretmen eğitimi programlarında iyileştirmeler yapılarak öğretmen adaylarının dijital alanlarda becerilerinin arttırılması önemlidir (Çelik, 2020). Ayrıca kanıta dayalı politikalar geliştirilebilmesi için uzaktan öğretmen eğitimindeki deneyimlerin ve geleceğe yönelik önerilerin bilinmesine gereksinim duyulmaktadır (TEDMEM, 2021; UNESCO, 2021). YÖK'ün (2020b) Ağustos 2020'de öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi yetkisini eğitim fakültelerine bırakmasının ardından öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyim ve önerilerinin bilinmesinin, eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştirme süreçlerine de bilimsel bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının COVID-19 salgını döneminde uzaktan yürütülen öğretmen eğitimine yönelik deneyim ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desen temel alınmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında tarama modeli, ikinci aşamasında ise temel nitel araştırma deseni esas alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından öğretim elemanları ve öğretmen adayları için

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazar tarafından gerçekleştirilen "COVID-19 Salgını Döneminde Eğitim Fakültelerinde Uzaktan Eğitim: Deneyimler ve Öneriler" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ayrı ayrı geliştirilen anketler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Nicel bölümde 2021-2022 eğitim öğretim yılı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 54 öğretim elemanı ve 12 öğretmen eğitimi programından 711 öğretmen adayı, nitel bölümde ise 21 öğretim elemanı ve 25 öğretmen adayı çalışma gruplarını oluşturmuştur. Nicel veriler betimsel istatistikler, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Uzaktan öğretmen eğitimi döneminde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ve kazanımlara erişim düzeyi düşmüş, özellikle uygulamalı derslerde öğrenme eksiklikleri meydana gelmiştir. Öğretmen adayları sosyal öğrenme ve sosyalleşme bakımından da olumsuz etkilenmişlerdir. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları süreçte bağlantı sorunları, elektrik kesintileri gibi teknik sorunlar yaşamışlardır. Adobe Connect uygulamasının sınırlılıkları, öğretmen adaylarının derslerde kamera ve mikrofonlarını kapalı tutması, öğrenme öğretme süreçleri boyunca geleneksel öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi ve dijital ders materyallerinin yeterli olmayışı sınıf içi etkileşimin düşmesine sebep olmuştur. Ayrıca bu dönemde uzaktan yürütülen ölçme değerlendirme süreçlerinin güvenilirliği olumsuz etkilenmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınavlarda olası teknik aksaklıklar sebebiyle sınav kaygılarının arttığı belirlenmiştir. Katılımcılar uzaktan öğretmen eğitiminde verimi arttırabilmek için teknolojik altyapı sorunlarının giderilmesini, uzaktan ölçme değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesini, öğretmenlere yönelik dijital yetkinliklerin belirlenmesini, öğretim elemanları harmanlanmış eğitimle, öğretmen adayları ise yüz yüze eğitimle öğretmen eğitimine devam edilebileceğini önermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, salgın, öğretmen eğitimi, uzaktan öğretmen eğitimi

Kaynaklar

Çelik, Z. (2020). COVID-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler. Eğitim-Bir-Sen, (Odak Analiz No. 5), 2-52. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34400.30723

Erkut, E. (2020). COVID-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 125-133. https://doi.org/10.2399/yod.20.002

TEDMEM. (2021). 2020 eğitim değerlendirme raporu. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği. https://tedmem.org/yayin/2020-egitim-degerlendirme-raporu

UNESCO. (2021). UNESCO COVID-19 education response. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174

YÖK. (2020a). Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları, 2020-2021. https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK. (2020b). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

ID 186-Remote Education in Faculties of Education During the COVID-19 Pandemic: Experiences and Recommendations[**]

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
hatice97erol@gmail.com
0000-0002-9950-7383

Doç. Dr. Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Introduction

In early 2020, when COVID-19, first detected in China, started to be observed in other continents beyond Asia, it was declared a pandemic by the World Health Organization. As part of the COVID-19 measures in all levels of education, face-to-face education was suspended and a mandatory transition to emergency remote learning was implemented.

The implementation of remote education across all levels including higher education for such a large population simultaneously was an unprecedented situation. During the initial phase of the pandemic according to data from the Higher Education Council (HEC/YÖK), education faculties with 206827 student teachers and 9023 faculty members (YÖK, 2020a), became one of the significant institutions facing emergency remote learning. The pandemic exposed that many educational institutions were not adequately prepared for such a widespread crisis and effective online education (Erkut, 2020).

Given the possibility of similar crises in the future, it is crucial for high-quality online education to become an integral part of Turkish education system. This necessitates improvements in teacher education programs to enhance the digital skills of prospective teachers (Çelik, 2020). Furthermore, understanding the experiences and future recommendations in remote teacher training is essential developing evidence-based policies (TEDMEM, 2021; UNESCO, 2021).

In August 2020, with a decision to delegate authority, HEC entrusted the development and updates of teacher training programs to education faculties (YÖK, 2020b). Recognizing the experiences and recommendations of faculty members and student teachers in remote education is believed to provide a scientific foundation for education faculties to refine their programs. Therefore, this study aims to reveal the experiences and recommendations of faculty members and student teachers regarding remote teacher education during the COVID-19 pandemic.

Methodology

The research adopted an explanatory sequential design, a mixed-method design. The initial phase of the study employed a survey model, followed by a fundamental qualitative research design in the second phase. Data were collected using separate questionnaires and semi-

[**] This study was produced from the thesis titled "Distance Education in Education Faculties During the COVID-19 Pandemic: Experiences and Recommendations".

structured interview forms developed by the researchers for faculty members and student teachers.

In the quantitative section, data were gathered during the 2021-2022 academic year from 54 faculty members and 711 student teachers from 12 teacher education programs at the Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education, and from 21 faculty members and 25 student teachers in the qualitative phase respectively. Descriptive statistics were used to analyze quantitative data, while qualitative data were analyzed by content analysis.

Results

During the period of remote teacher education, the learning motivation and level of access to achievements of student teachers have decreased, especially in practice-based courses. Student teachers have also been negatively affected in terms of social learning and socialization. In the process, both faculty members and student teachers have encountered technical issues such as connectivity problems and power outages. The limitations of the Adobe Connect application, student teachers keeping their cameras and microphones off during lessons, the preference for traditional teaching methods throughout the teaching and learning processes, and the inadequacy of digital teaching materials have led to a decrease in in-class interaction. Furthermore, the reliability of remotely conducted assessment and evaluation processes has been adversely affected during this period. Participants' exam anxieties have increased due to potential technical glitches in online exams. To enhance the effectiveness of remote teacher education, participants have suggested that technological infrastructure issues can be resolved, remote assessment and evaluation practices can be improved, and digital competencies for teachers can be identified. Last but not least, while faculty members recommended blended teacher education in the future, student teachers recommended face-to-face teacher education.

Keywords: COVID-19, pandemic, remote teacher education, teacher education

References

Çelik, Z. (2020). COVID-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler. Eğitim-Bir-Sen, (Odak Analiz No. 5), 2-52. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34400.30723

Erkut, E. (2020). COVID-19 sonrası yükseköğretim [Higher education after COVID-19]. Yükseköğretim Dergisi, 10(2), 125-133. https://doi.org/10.2399/yod.20.002

TEDMEM. (2021). 2020 eğitim değerlendirme raporu. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği. https://tedmem.org/yayin/2020-egitim-degerlendirme-raporu

UNESCO. (2021). UNESCO COVID-19 education response. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174

YÖK. (2020a). Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları, 2020-2021 [Number of students & teaching staff by educational ınstitutions, 2020-2021]. https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK. (2020b). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı [An important decision from YÖK on delegation of authority]. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

ID 187-Biyoetik Eğitimi Programı Geliştirmeye Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışması: Ön Nitel Bulgular[5]

Doç. Dr. Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Prof. Dr. Müesser Özcan
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
muesserozcan@mu.edu.tr
0000-0002-2401-7101

Prof. Dr. Oğuz Özdemir
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
oozdemir@mu.edu.tr
0000-0003-2032-323x

Doç. Dr. Özkan Çelik
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr
0000-0002-8490-9419

Doç. Dr. Eralp Doğu
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
eralp.dogu@mu.edu.tr
0000-0002-8256-7304

Eda Yeşil
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
edayesil@posta.mu.edu.tr
0000-0002-4841-6545

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
haticehanimerol@posta.mu.edu.tr
0000-0002-9950-7383

Giriş

Biyoetik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal boyutunda ortaya çıkan problem, ikilem ve düzenlemeleri kapsayan bir alandır. Günümüzde, bilimsel ve teknolojik imkânlarla "mümkün olan" ile "yapılması uygun olan" arasındaki ayrımın yapılabilmesi yaşamın sürdürülebilirliği için önemlidir. Biyoetik ikilemler, net cevapları olmayan, birçok disiplini ve farklı bilgi türlerini içeren, karmaşık ve kolayca çözüme kavuşamayan (Lima ve Cicovacki,

[*]Bu çalışma 3005 Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Yenilikçi Çözümler Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenen 122G025 Öğretmen Adaylarına Biyoetik Eğitimi: Disiplinlerarası Bir Biyoetik Eğitimi Programı Geliştirme Odaklı Eylem Araştırması adlı proje kapsamında üretilmiştir.

2014), toplumu ilgilendiren günlük hayatın içinden konulardır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin biyoetik konuları öğrenip biyoetik bir duruş geliştirmesi yaşanabilir bir dünya için önemlidir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal refahı arttırması, gelecek nesillerin sistematik bir biyoetik eğitimi almalarına bağlıdır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programında da vurgulanan "sürdürülebilir bir gelecek" vizyonu için biyoetik eğitimi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durumda öğretmenlerin biyoetik eğitimi almaları kitlesel biyoetik eğitiminin en ekonomik ve sürdürülebilir yolu olarak görülmektedir. Geleceğin biyoetik bireylerini yetiştirecek öğretmenlerin biyoetik ve onun eğitimi konusunda yetiştirilmeleri gerekmektedir ki hem öğrencilerine biyoetik rol model olabilsinler hem de biyoetik bir yaşamı öğrenme sürecinde onlara rehberlik edebilsinler. Ancak literatürdeki biyoetik eğitimi üzerine çalışmaların kuramsal boyutta ve politika önerisi düzeyinde kaldığı uygulamalı eğitim örneklerinin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir (Fischer ve diğerleri, 2017; Gül ve Şahinoğlu, 2020; Macer, 2004; Sürmeli ve Şahin, 2010).

"Öğretmen adaylarını eğitirsen geleceğin öğretmenlerini, onlar da geleceğin toplumunu eğitir" düşüncesinden hareketle öğretmen adaylarının biyoetik konularla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi ve biyoetik konuların öğretimine yönelik mesleki yeterlikleri kazanmaları toplumda biyoetik kültürün yaygınlaşmasının temel anahtarı olarak görülmekte, öğretmenlere yönelik biyoetik eğitiminin sürdürülebilirliğinin ise ihtiyaçlara dayalı geliştirilecek biyoetik eğitim programı (BEEP) ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, YÖK'ün Ağustos 2020'de öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme yetkisini öğretmen yetiştiren kurumlara devretmesinin, yeni öğretmen yetiştirme programlarında biyoetik eğitimine yönelik derslerin yer alması açısından fırsat oluşturduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada, öğretmen adayları için biyoetik eğitimini sistematik hale getirecek BEEP'in geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizinin yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi esas alınmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 akademik yıl Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitimine devam etmekte olan, kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen, gönüllü, 35 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Nitel veriler MAXQDA desteğiyle içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sürecinde önce açık kodlama sonrasında eksen kodlaması yapılarak yığın halindeki veri seti daha anlaşılır duruma getirilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun biyoetikle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ya da bilgilerinin çok sınırlı olduğunu ve bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları biyoetik kavramının kendilerine, yaşam etiği, etik karar verebilme, canlılara karşı tutum ve davranışlar, canlı araştırmalarında etik ve canlı hakları gibi konuları çağrıştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, biyoetik eğitimi almalarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamasının yanı sıra biyoetik bilincin planlı ve programlı öğretimiyle ekonomik bir şekilde topluma aktarılmasında yararlı olacağının üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarının geliştirilmesi planlanan BEEP'e yönelik önerileri de olmuştur. Öğretmen adayları kazanımlar boyutunda biyoetik konularla ilgili kavramsal bilgileri öğrenerek biyoetik bir duruş kazanmak istediklerini bunun yanı sıra biyoetiğin öğretimini yapabilme anlamında kazanımlar da elde etmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, BEEP içeriğinin biyoetik ile ilgili temel kavramlar, çevrenin korunması, biyoetik ikilemler ve biyoetik karar verme süreci, hayvan hakları, ileri tıp teknolojileri ve yaşamın başı ve sonuyla ilgili kararlar gibi konuları içermesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte

öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili olarak; dersin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak, her alanın kendi uzmanı tarafından verilmesini, değerlendirme boyutunda ise teorik kısımlar için yazılı sınav gibi geleneksel yöntemler kullanılabileceğini ancak ders içi ve dışı gözlemler, portfolyo ve akran değerlendirmesi gibi başka değerlendirme yöntemlerinin de kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: biyoetik, biyoetik eğitimi, biyoetik eğitim programı, öğretmen adayları

Kaynaklar

Fischer, M. L., Rocha da Cunha, T., Roth, M. E., & Martins, G. Z. (2017). Path of Dialogue: a bioethics experience in primary school. *Revista Bioética, 25*(1), 89-100. http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017251170

Gül, Ş. ve Şahinoğlu, S. (2020). Biyoetik dersinde kullanılan filmlerin etik farkındalık geliştirme üzerine etkisi: Dallas Buyers Club filminin analizi üzerinden bir değerlendirme. *Lokman Hekim Dergisi, 10*(3), 502-509. https://doi.org/10.31020/mutftd.776047

Lima, N. S. & Cicovacki, P. (2014). Bio-ethics: Past, present and future. *JAHR-European Journal of Bioethics, 5*(2), 264-275. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/jahr/article/view/15559

Macer, D. (2004). Bioethics education for informed citizens across cultures. *School Science Review, 86*(315), 83-86. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ef20ed6e91c82c108e98169453952ede0a188c34

Sürmeli, H. ve Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği ile ilgili biyoetik görüşleri: Genetik testler ve genetik tanı. *Türk Fen Eğitim Dergisi, 7*(2), 119-135. https://www.researchgate.net/publication/289221747_Universite_ogrencilerinin_genetik_muhendisligi_ile_ilgili_biyoetik_gorusleri_Genetik_testler_ve_genetik_tani

ID 187-Needs Analysis Study for Development of Bioethics Curriculum: Early Qualitative Findings[**]

Assoc. Prof. Dr. Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Prof. Dr. Müesser Özcan
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
muesserozcan@mu.edu.tr
0000-0002-2401-7101

Prof. Dr. Oğuz Özdemir
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
oozdemir@mu.edu.tr
0000-0003-2032-323x

Assoc. Prof. Dr. Özkan Çelik
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr
0000-0002-8490-9419

Assoc. Prof. Dr. Eralp Doğu
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
eralp.dogu@mu.edu.tr
0000-0002-8256-7304

Eda Yeşil
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
edayesil@posta.mu.edu.tr
0000-0002-4841-6545

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
haticehanimerol@posta.mu.edu.tr
0000-0002-9950-7383

Introduction

Bioethics is a field that encompasses the societal dimensions of problems, dilemmas, and regulations arising from scientific and technological developments. In today's world, the ability to distinguish between what is "possible" and what is "ethically appropriate" with scientific and technological capabilities is crucial for the sustainability of life. Bioethical dilemmas are complex issues that concern society, involving multiple disciplines and different types of

[**] This study was produced within the scope of the project titled 122G025 Bioethics Education for Teacher Candidates: Action Research Focused on Developing an Interdisciplinary Bioethics Education Program, supported by TÜBİTAK 3005 Innovative Solutions in Social Sciences and Humanities Research Projects Support Program.

knowledge, and they often do not have clear-cut solutions (Lima and Cicovacki, 2014). Therefore, individuals learning about bioethical issues and developing a bioethical stance are essential for a livable world. The enhancement of societal well-being through scientific and technological advancements depends on future generations gaining competence through systematic bioethics education. The vision of a "sustainable future" emphasized by the United Nations Development Program makes bioethics education inevitable. In this regard, it is believed that teachers receiving bioethics education are the most economical and sustainable way to provide mass bioethics education. Teachers who will educate the bioethics individuals of the future need to be trained in bioethics and its education so that they can serve as bioethical role models for their students and guide them in the process of learning bioethical living. However, it is observed that studies on bioethics education in the literature remain theoretical and at the level of policy proposals, and practical examples of bioethics education are quite inadequate (Fischer et al., 2017; Gül and Şahinoğlu, 2020; Macer, 2004; Sürmeli and Şahin, 2010).

Starting from the idea that "if you educate student teachers, you will educate the teachers of the future, and they will educate the future society," the development of the knowledge, skills, and attitudes of student teachers regarding bioethical issues and their acquisition of professional competencies for teaching bioethical topics are seen as the fundamental keys to the widespread dissemination of bioethical culture in society. The sustainability of bioethics education for teachers is believed to depend on a bioethics curriculum (BEEP) developed based on needs.

The transfer of the authority to develop teacher education programs to institutions that train teachers by YÖK (The Council of Higher Education) in August 2020 is seen as an opportunity for the inclusion of bioethics education courses in the new teacher education programs. Based on this, this study aims to conduct a needs analysis for the development of BEEP to provide a systematic bioethics education for student teachers.

Methodology

In this study, a basic qualitative research method was employed. The study group consists of 35 senior student teachers who are enrolled in the Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education for the 2022-2023 academic year. The participants were selected through easily accessible sampling and volunteered to participate in the study. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form developed by the researchers. Qualitative data were analyzed by content analysis with the support of MAXQDA. In the content analysis process, initial open coding was followed by axial coding to make the bulk dataset more understandable, and the findings were interpreted.

Results

The research findings indicate that the majority of student teachers have limited or no knowledge of bioethics and have not received any education on bioethics. Student teachers mentioned that the concept of bioethics evoked associations with topics such as ethics of life, ethical decision-making, attitudes, and behaviors towards living beings, ethics in animal research, and the rights of living beings. Student teachers emphasized that receiving bioethics education would not only contribute to their professional development but would also be useful in conveying bioethical awareness to society in a planned and organized manner. They also provided various recommendations for the planned Bioethics Curriculum (BEEP). Related to learning outputs, they expressed their desire to gain conceptual knowledge related to bioethical issues and develop a bioethical stance. In addition to this, they expressed their interest in acquiring the skills to teach bioethics. Student teachers suggested that BEEP’s content should

cover fundamental bioethics concepts, environmental protection, bioethical dilemmas, the bioethical decision-making process, animal rights, advanced medical technologies, and decisions related to the beginning and end of life. They also proposed that the course should employ active teaching methods, with each topic being taught by an expert in the field. For assessment, traditional methods like written exams could be used for the theoretical parts, but they also suggested incorporating alternative assessment methods such as in-class and out-of-class observations, portfolios, and peer assessment.

Keywords: bioethics, bioethics education, bioethics curriculum, student teachers

References

Fischer, M. L., Rocha da Cunha, T., Roth, M. E., & Martins, G. Z. (2017). Path of Dialogue: A bioethics experience in primary school. *Revista Bioética, 25*(1), 89-100. http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017251170

Gül, Ş., & Şahinoğlu, S. (2020). Biyoetik dersinde kullanılan filmlerin etik farkındalık geliştirme üzerine etkisi: Dallas Buyers Club filminin analizi üzerinden bir değerlendirme [The effect of films used in bioethics course on ethical awareness development: An evaluation based on the analysis of the movie Dallas Buyers Club]. *Lokman Hekim Dergisi, 10*(3), 502-509. https://doi.org/10.31020/mutftd.776047

Lima, N. S. & Cicovacki, P. (2014). Bio-ethics: Past, present and future. *JAHR-European Journal of Bioethics, 5*(2), 264-275. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/jahr/article/view/15559

Macer, D. (2004). Bioethics education for informed citizens across cultures. *School Science Review, 86*(315), 83-86. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ef20ed6e91c82c108e98169453952ede0a188c34

Sürmeli, H., & Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği ile ilgili biyoetik görüşleri: Genetik testler ve genetik tanı. *Türk Fen Eğitim Dergisi, 7*(2), 119-135. https://www.researchgate.net/publication/289221747_Universite_ogrencilerinin_genetik_muhendisligi_ile_ilgili_biyoetik_gorusleri_Genetik_testler_ve_genetik_tani

ID 189-Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliği Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yasin Akay
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
yasinakay35@hotmail.com
0000-0001-9198-5084

Yunus Emre Avcu
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
yunus1099@hotmail.com
0000-0001-8286-0837

Alper Aytaç
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
alperaytac10@gmail.com
0000-0002-5087-8482

Melek Alemdar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
melek.alemdar@erbakan.edu.tr
0000-0002-9580-8226

Giriş

Eğitim programları, öğretmenler ve eğitim liderleri tarafından öğretim sürecini planlamak ve eğitim kalitesini belirlemek için kullanılan önemli araçlardır. Bu programlar, genel ve özel hedefleri içererek sadece öğretmenleri ve okul liderlerini değil, aynı zamanda öğrencileri ve toplumu da etkilerler (Bernstein, 2000; Oliva & Gordon, 2013, Ornstein & Hunkins, 2018). Eğitim Programı Liderliği (EPL), eğitim kurumlarında görev yapan uzman personelin mesleki gelişimini desteklemeyi, güvenilir ilişkiler kurmayı, akran öğrenimini kolaylaştırmayı ve eğitim programının değerlendirmesini teşvik etmeyi amaçlar (Douglass, 2019). EPL, sadece akademik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel, entelektüel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan bir liderlik türüdür. Uzmanlık bilgisi, bağlama özgü öğretim yöntemleri bilgisi, iletişim becerileri ve bilgi temelli çözümler konusunda yardımcı olan bir süreç uzmanlığı olarak kabul edilir (Heifetz ve diğerleri, 2009). EPL, eğitim kurumlarının etkinliğini artırır, eğitim kalitesini yükseltir ve öğrenci başarısını geliştirir. Türkiye'de EPL ile ilgili yapılan araştırmalar son yıllarda artmış olsa da hala sınırlıdır (Akbaş ve diğerleri, 2021; Bayirli & Balci, 2021; Bolat & Baş, 2023; Kundoğdu & Akbaş, 2022).

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı liderliği (EPL) yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri görev yapılan okul türüne (ilkokul/ortaokul/lise) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri görev yapılan okulun konumuna (kırsal/şehir merkezi) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de bir şehirde görev yapmakta olan 170 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Bolat ve Baş (2023) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümüne geçmeden önce verilerin normallik varsayımlarına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normallik varsayımlarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı fark çıkması durumunda, gruplar arasındaki farklılığın ortaya çıkartılmasında Tukey testi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları, araştırma sorularının sırasına göre şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri hem alt boyutlarda hem de genel boyutta yüksek düzeydedir.
2. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.
3. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri, "Program Liderliği" alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin EPL yeterlikleri, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeydedir.
4. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri, görev yapılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.
5. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri, görev yapılan okulun konumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.
6. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri, lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin EPL yeterlikleri "Organizasyonel Liderlik", "Öğretimsel Liderlik", "Ölçme Liderliği" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde daha yüksek düzeydedir.

Anahtar Sözcükler: eğitim programı, eğitim programı liderliği, inceleme, liderlik, öğretmenler.

Kaynaklar

Akbaş, O., Duman, S. N., & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education, 6*(2), 157-179.

Bayirli, A., & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), 1252-1276.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, and critique*. Rowman & Littlefield.

Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care OECD Education Working Paper No. 211*. https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282019%2919&docLanguage=En

Heifetz, R. A., Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.

Kundogdu, G., & Akbaş, O. (2022). Öğretmenlerin Gönüllülük Motivasyonlarının Eğitim Programı Liderliği Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(3), 442-469.

Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum* (*8th ed*.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited.

ID 189-Examination of Teachers' Curriculum Leadership Competencies in Terms of Various Variables

Yasin Akay
Ministry of National Education, Türkiye
yasinakay35@hotmail.com
0000-0001-9198-5084

Yunus Emre Avcu
Ministry of National Education, Türkiye
yunus1099@hotmail.com
0000-0001-8286-0837

Alper Aytaç
Ministry of National Education, Türkiye
alperaytac10@gmail.com
0000-0002-5087-8482

Melek Alemdar
Necmettin Erbakan University, Türkiye
melek.alemdar@erbakan.edu.tr
0000-0002-9580-8226

Introduction

Curriculums are important tools used by teachers and educational leaders to plan the teaching process and determine the quality of education. These programs include general and specific goals that affect not only teachers and school leaders but also students and the community (Bernstein, 2000; Oliva & Gordon, 2013, Ornstein & Hunkins, 2018). Curriculum Leadership (EPL) aims to support the professional development of professional staff in educational institutions, build trusting relationships, facilitate peer learning, and promote curriculum evaluation (Douglass, 2019). EPL is not only the transfer of academic knowledge, but also a type of leadership that contributes to the cultural, intellectual and social development of students. It is considered a process expertise that helps with specialized knowledge, knowledge of context-specific teaching methods, communication skills, and knowledge-based solutions (Heifetz et al., 2009). EPL increases the effectiveness of educational institutions, enhances the quality of education and improves student achievement. Although research on EPL in Türkiye has increased in recent years, it is still limited (Akbaş et al., 2021; Bayirli & Balci, 2021; Bolat & Baş, 2023; Kundoğdu & Akbaş, 2022).

The study aimed to examine teachers' educational program leadership (EPL) competencies in terms of various variables. The following questions were sought to be answered in the research:
1. What is the level of teachers' EPL competencies?
2. Do teachers' EPL competencies differ significantly according to gender?
3. Do teachers' EPL competencies differ significantly according to professional seniority?
4. Do teachers' EPL competencies differ significantly according to the type of school (primary/secondary/high school)?
5. Do teachers' EPL competencies differ significantly according to the location of the school (rural/urban center)?

6. Do teachers' EPL competencies differ significantly according to their postgraduate education status?

Method

The research was designed with descriptive survey model. The sample of the research consists of 170 teachers working in a city in Türkiye. Convenient sampling method was preferred in the selection of the research sample. "Curriculum Leadership Scale" developed by Bolat and Baş (2023) was used as a data collection tool. Before analyzing the research data, it was examined whether the data conformed to normality assumptions. In this context, kurtosis and skewness values were taken into consideration. As a result of the analyzes, it was determined that the data conformed to the normality assumptions. Accordingly, it was decided to use parametric tests in data analysis. Descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation), independent t test and one-way analysis of variance were used to analyze the data. In case of a significant difference in one-way analysis of variance, Tukey test was used to reveal the difference between the groups.

Results

The results of the research are as follows in the order of the research questions:
1. Teachers' EPL competencies are at high level in both sub-dimensions and general dimension.
2. Teachers' EPL competencies do not differ significantly according to gender.
3. Teachers' EPL competencies differ significantly according to professional seniority in the sub-dimension of "Program Leadership". Accordingly, EPL competencies of teachers with 1-5 years of professional seniority are higher than those of teachers with 16-20 years of professional seniority.
4. Teachers' EPL competencies do not differ significantly according to the type of school they work in.
5. Teachers' EPL competencies do not differ significantly according to the location of the school.
6. Teachers' EPL competencies differ significantly according to their postgraduate education status. Accordingly, the EPL competencies of teachers with postgraduate education are higher in the sub-dimensions of "Organizational Leadership", "Instructional Leadership", "Measurement Leadership" and in the overall scale.

Keywords: curriculum, curriculum leadership, review, leadership, teachers

References

Akbaş, O., Duman, S. N., & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, *6*(2), 157-179.

Bayirli, A., & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(2), 1252-1276.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, and critique*. Rowman & Littlefield.

Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care OECD Education Working Paper No. 211*. https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282019%2919&docLanguage=En

Heifetz, R. A., Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.

Kundogdu, G., & Akbaş, O. (2022). Öğretmenlerin Gönüllülük Motivasyonlarının Eğitim Programı Liderliği Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(3), 442-469.

Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum* (*8th ed*.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited.

ID 190-Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Modele Yönelik Görüşleri

Şeyma Erdem
T.C Marmara Üniversitesi, Türkiye
ozderseyma@gmail.com
0009-0003-6940-4337

Seval Eminoğlu Küçüktepe
T.C Marmara Üniversitesi, Türkiye
sevalek@marmara.edu.tr
0000-0003-0247-6654

Giriş

Günümüz toplumunda, insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan bilgi, küreselleşmeyle birlikte 21. yüzyılda en hızlı yayılma seviyesine ulaşmıştır. Hızlı yayılan bilgi, beraberinde hızlı bir değişimi de getirmiştir. Artık bilginin ezberlenerek hatırlama düzeyinde tutulmasından çok onun problem çözmede etkin biçimde kullanması önemli görülmektedir. 21. yüzyıl ile, giderek küreselleşen, aynı zamanda da farklılaşan bir dünya doğmaktadır.
21. Yüzyıl becerilerini yeterince kazandıramadığı düşünülen geleneksel okullar eğitim programlarında yeni yaklaşımlar ihtiyacını doğurmuştur. Geleneksel okullarla ilgili yakınmalar ve rahatsızlıklar gerek aileleri gerekse eğitim yetkililerini yeni arayışlara ve alternatif uygulamalara yöneltmiştir (Aydın, 2012).
Ülkemizde, küresel ve güncel yaklaşımlar doğrultusunda yapılan eğitim iyileştirmelerine ve alternatif eğitim çalışmalarına baktığımızda, STEM eğitimine benzeyen ancak birçok farklı yanı da barındıran Harezmi Eğitim Modeli'ni görmekteyiz. Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak nasıl üretebileceklerini keşfetmelerinin yanında; güvenli, etik ve ahlaki değerleri özümseyerek bilimsel araştırma yöntemleriyle belirlediği süreci, farklı disiplinlerdeki öğretmenleri ile değerlendirdiği sürekli kendini güncelleyen yapıya sahip bir model olarak tanımlanabilir (Koçoğlu, 2018).

Harezmi Eğitim Modelinde önce öğrencilerin belirlediği herhangi bir durum ya da olaya ilişkin var olan problem tanımlanır, sonra problemi çözmeden çözüm yolları belirlemeye dayanan algoritma düşünce yapısı kullanılır. Algoritma, problemleri çözmek için tasarlanmış bir prosedür ya da formül, diğer bir ifadeyle çözüme ulaştıran yol olarak tanımlanabilir. Modele, algoritmanın temsilcisi dokuzuncu yüzyılın başlarında yaşamış olan Türk Müslüman Matematikçi Ebu Abdullah Muhammed bin Musa el-Harezmi'nin adı verilmiştir (Yazıcı, 2022).

Yöntem

Araştırma, tarama modellerinden, nitel araştırma desenine bağlı betimsel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma 2021-2023 yılları arasında İstanbul'daki ilkokullardan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda materyal ve teknoloji eksikliği nedeniyle uygulamaların öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı, uygulamaların öğrencilere işbirliği yapabilme, problem çözme

becerisi kazanma, farklı bakış açıları geliştirebilme, öğrenme isteğinin artması ve öğrencilerde ifade becerisini geliştirdiği, Harezmi uygulama okullarının araç, gereç ve teknolojik anlamda donanımlı olmadığı, Harezmi uygulama sürelerinin yeterli olduğu ancak planlama için sürenin yetmediği, öğretmenlerin etkinlik hazırlamakta zorluk çekmediği ancak planları hazırlarken zorlandıkları, uygulamanın niteliğinin artması için Harezmi öğretmenlerinin daha sık bir araya gelerek bilgi paylaşımı yapmaları gerektiği, her öğrencinin kendi sınıf seviyesinde Harezmi derslerine katılmasının daha uygun olduğunu düşündükleri, öğrencilerde görülen olumlu özellikler olduğunu ve doğru ekiple çalışabilme fırsatı da bulabildikleri için Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulama konusunda istekli oldukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harezmi eğitim modeli, öğretmen görüşleri

Kaynaklar

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de pilot uygulama sürecinde olan Harezmi eğitim modelinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizi. *Turkish Studies Educational Sciences,* s. 13-19.

Yazıcı, E. (2022). *Sıfırdan başlayarak algoritma ve programlama öğrenme.* Hiperlink.

ID 190-Opinions of Teachers in Schools Where Hazrazmi Education Model is Applied Towards the Model

Şeyma Erdem
T.C Marmara University, Türkiye
ozderseyma@gmail.com
0009-0003-6940-4337

Seval Eminoğlu Küçüktepe
T.C Marmara University, Türkiye
sevalek@marmara.edu.tr
0000-0003-0247-6654

Introduction

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers who apply the Harezmi Education Model about the model. It is thought that this research, which is expected to make the Harezmi Education Model more effective and efficient, may be useful in improving the quality of education in our country and addressing current student and community needs. In this research, answers to the problems and shortcomings aimed at improving the Harezmi Model will be sought. It is expected to raise teacher awareness in order to strengthen the positive aspects of the model. However, since the opinions of teachers and administrators, who are direct implementers of the model, are consulted, it is hoped that the flaws in the model can be seen better and, if any, can be eliminated. In addition, since the model has just begun to become widespread in our country, there are a limited number of Harezmi Education Model studies in the literature. It is thought that this study will contribute to new studies.

Method

The research was designed as a descriptive case study based on a qualitative research design, one of the survey models. The research will be carried out in Istanbul province between 2021-2023; It was conducted using semi-structured interview forms with 30 teachers who applied the Harezmi Education Model, worked in primary schools in Maltepe, Tuzla, Ataşehir, Sultangazi, Küçükçekmece, Bağcılar districts and were selected by criterion sampling method. Content analysis method, one of the qualitative data analysis types, was used to analyze the data.

Results

In the study, it was concluded that the practices were not found sufficient by the teachers due to the lack of materials and technology. It was also concluded that the practices contributed to the students' ability to cooperate, gain problem-solving skills, develop different perspectives, increase the desire to learn and develop expression skills in the students. It is stated that the Harezmi practice period is sufficient but there is not enough time for planning, teachers do not have difficulty in preparing activities but they have difficulty in preparing the plans, Harezmi teachers need to come together more often and share information in order to increase the quality of the application, it is more appropriate for each student to attend lessons at their own grade level. It has been determined that they are willing to implement the Harezmi Education Model because they think it is a good thing, there are positive characteristics seen in the students, and they have the opportunity to work with the right team. Various suggestions have been presented in this context.

Keywords: Harezmi education model, teacher views

References

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de pilot uygulama sürecinde olan Harezmi eğitim modelinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, s. 13-19.

Yazıcı, E. (2022). *Sıfırdan başlayarak algoritma ve programlama öğrenme.* Hiperlink.

ID 191-Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Yetişkinlerin Hayat Boyu Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi

Sultan Selen Kula
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
selenyazgunoglu@windowslive.com
0000-0002-1614-3431

Dildar Özaslan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
dildarozaslan@hotmail.com
0000-0002-9733-2276

Giriş

Pedagojik Formasyon Eğitimi, öğretmen olmak isteyen veya halihazırda eğitim alanında çalışan bireyler için tasarlanmış bir sertifika programıdır. Bu program, katılımcılara donanımlı birer öğretmen olmaları için gerekli bilgi ve becerileri sağlama amacını taşır (Altınkurt, Yılmaz ve Erol, 2014; Ulubey ve Yıldırım, 2017; Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey, 2019). Alanyazında, yetişkin eğitimine devam eden bireylerin, hayat boyu öğrenme motivasyonlarını doğrudan inceleyen araştırmaya rastlanmamakla birlikte pedagojik formasyon eğitimi almış bireylerin öğretmenlik mesleğine olan motivasyonlarını inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimi alan yetişkinlerin hayat boyu öğrenme motivasyonlarını ele alan bu araştırmada, yetişkinlerin hayat boyu öğrenmelerini destekleyen deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; katılımcıların pedagojik formasyon eğitimine başlama sebepleri, öğrenme yolculuklarını devam ettirme planları, onları öğrenmeye iten sebepler, motivasyon kaynakları, kişisel gelişimleri için yaptıkları çalışmalar ve öğrenme stilleri sorgulanmış ve çözümlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin Orta Anadolu bölgesinde, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 13 yetişkin oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmişlerdir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların pedagojik formasyon eğitimi almaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri örneklem seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri, kimliklerini gizli tutmak amacıyla kod ve numara verilerek "K1, K2, … K13" olarak kodlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunun ilk kısmında araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili katılımcıları bilgilendirici bir açıklamaya yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde katılımcıların özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı demografik bilgi kısmı bulunmaktadır. Formun son bölümünde ise katılımcıların hayat boyu öğrenme motivasyonlarını belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Veriler, 2021-2022 öğretim döneminde, pedagojik formasyon eğitimi alan 13 yetişkinden görüş formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda katılımcıların, öğretmen olabilmek amacıyla pedagojik formasyon eğitimi aldıkları, motivasyon kaynaklarının öğrenmeden aldıkları keyif ve merak duygusuyla ilişkili olduğunu, kendi kişisel gelişimleri için sosyal bağlar kurdukları, çeşitli kurslar aldıkları ve farklı konularda bilgi edinme çabası içerisinde oldukları, öğrenme için yazılı, görsel, işitsel araçları kullanma gibi çeşitli yolları benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, öğrenme stilleri, öğrenme motivasyonu, öğretmen yetiştirme

Kaynaklar

Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 48-62.

Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2017). Pedagojik Formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(40), 1-30.

Yıldırım, K., Alpaslan, M. M. ve Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19*(1), 428-439.

ID 191-Investigation of the Lifelong Learning Motivations of Adults Enrolled in Pedagogical Formation Education

Sultan Selen Kula
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
selenyazgunoglu@windowslive.com
0000-0002-1614-3431

Dildar Özaslan
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
dildarozaslan@hotmail.com
0000-0002-9733-2276

Introduction

Pedagogical formation education is a certificate program designed for individuals who want to become teachers or who are already working in the education sector. The program aims to provide participants with the necessary knowledge and skills to become effective educators (Altınkurt, Yılmaz and Erol, 2014; Ulubey and Yıldırım, 2017; Yıldırım, Alpaslan and Ulubey, 2019). Several studies have examined the motivation of individuals who received pedagogical formation education towards the teaching profession. These studies may provide insights into the lifelong learning motivation of adults who received such education. In this article, we will explore the literature related to the lifelong learning motivation of adults who received pedagogical formation education.

In this research, which focuses on the lifelong learning motivations of adults enrolled in pedagogical formation education, the aim is to identify the circumstances and emotions that support adults in their lifelong learning journeys. In pursuit of this objective, participants' reasons for embarking on pedagogical formation education, their plans for sustaining their learning journeys, the factors driving their commitment to learning, sources of motivation, efforts made for personal development, and their learning styles were examined and analyzed.

Methodology

In line with the stated objectives, the research was designed using a phenomenological approach. The participants in the study consist of 13 adults voluntarily participating in the research who are enrolled in pedagogical formation education at a state university's Faculty of Education in the Central Anatolia region of Turkey. The participants were selected using a criterion sampling method, with the criteria being their enrollment in pedagogical formation education and their willingness to participate in the research. To protect the identity of the participants, their responses were coded and numbered as "P1, P2, ... P13."

A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool in the research. The first section of the form provided participants with an informative explanation about the purpose and scope of the research. The second section of the form included questions related to the participants' demographic information. The final section of the form contained eight open-ended questions aimed at determining the participants' motivations for lifelong learning. Data were collected in writing through the interview form from 13 adults enrolled in pedagogical formation education during the 2021-2022 academic year. Content analysis was employed to analyze the data.

Results / Expected Outcomes

The research findings indicate that participants enrolled in pedagogical formation education with the aim of becoming teachers are motivated by various factors. Their motivation is closely associated with the enjoyment and curiosity they derive from learning, the establishment of social connections for personal development, participation in various courses, and the concerted effort to acquire knowledge in diverse subject areas. Furthermore, they employ various methods of learning, including the utilization of written, visual, and auditory resources.

Keywords: pedagogical formation education, adult education, learning styles, learning motivation, teacher training

References

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., and Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 48-62.

Ulubey, Ö., and Yıldırım, K. (2017). Pedagojik Formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(40), 1-30.

Yıldırım, K., Alpaslan, M. M., and Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19*(1), 428-439.

ID 192-Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullanma Deneyimlerinin İncelenmesi

Fatma Sadık
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fsadik@cu.edu.tr
0000-0002-6565-5679

İbrahim Yağcı
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ibrahimyagci27@gmail.com
0009-0001-5629-2597

Giriş

Günümüzde kullanıcıların içerik oluşturabilmelerine, ürettikleri bu içerikleri farklı platformlar üzerinden başkalarıyla paylaşabilmelerine ve kullanıcılar arasında karşılıklı iletişim kurabilmelerine imkân sağlayan çevrimiçi uygulamalar (Grosseck, 2009; İşman ve Hamutoğlu, 2013) hem hayatımızın hem de geleceğimizin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Web 2.0 araçları olarak tanımlanan bu araçlar eğitim ve öğrenme süreçlerinde de hem dönüştürücü hem de lokomotif olarak her geçen gün daha fazla yer almaktadır. Web 2.0 araçları teknolojik araçlar ve okul sıraları arasında büyüyen öğrencilerin öğrenmelerini eğlenceli, kalıcı hale getirmenin yanı sıra fırsat eşitliği ve akran öğretiminin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır (Mete ve Batıbay, 2019). Ülkemizde de hemen hemen tüm okullarımızda akıllı tahta, projeksiyon, dijital öğrenme platformları bulunmakta, yenilenmiş öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan web tabanlı teknolojiler ile geliştirilen ses, video, animasyon şeklinde çoklu ortam bileşenleri ile zenginleştirilmiş elektronik içerikler ile öğrenme-öğretme süreci desteklenmektedir (EBA, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin diğer kişisel ve mesleki yeterliliklerinin yanında çağın gereklerine uygun öğrenme-öğretme ortamları oluşturabilmeleri Web 2.0 araçları gibi dijital eğitim uygulamalarının kullanım alanları, uygulanışı ve derslerine entegrasyonu konularında da donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Çelik, 2021). Bu araştırmada mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanma deneyimleri derinlemesine incelenmiş, öğrenmeyi bireyselleştirme ve sürdürülebilir kılma açısından teknolojiden nasıl yararlandıkları değerlendirilmiştir.

Yöntem

Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanma deneyimlerini inceleyen bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji/ olgu bilim araştırmasıdır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Lester,1999). Araştırma örneklemini oluşturmak için ölçüt örnekleme yapılmış, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki okullarda görev yapan ve mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya toplam 10 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Yaşları 25-30 arasında olan öğretmenlerin dokuzu kadın, biri erkektir. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmış, ortalama 35 dakika süren görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını çoğunlukla akıllı tahta, internet ağı ve bilgisayar tabanlı öğretim olarak algıladıkları saptanmış, bunu NDVM, SAMAP, Wordwall Kahoot, Morpa kampüs, Okulistik vb. hazır içerikler izlemiştir. Tüm derslerde yer verilmekle birlikte Matematik ve Türkçe dersi Web 2.0 araçlarının daha çok kullanıldığı dersler olmuştur. En sık kullanılan araçlar Youtube, Wordwall, Morpakampüs ve Okulistik olarak belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarının öğretimin farklı aşamalarında (giriş-gelişme-sonuç) kullanılmakla birlikte daha çok dersin "gelişme" bölümünde kullanıldığı görülmüştür. Web 2.0 araçlarının öğrencilere katkıları aktif katılımı sağlama, dikkat süresini uzatma, sorgulama becerilerini ve farklı zekâ alanlarını geliştirme olarak belirtilmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanımında yaşanan sorunlar ise çoğunlukla alt yapı sorunları (internet kesintisi, akıllı tahtada yaşanan teknik sorunlar) Web 2.0 araçlarında yer alan konu ve ders içeriklerinin bazen birbirinin tekrarı olması, öğrencileri kolaycılığa itmesi, dikkat dağıtabilmesi olarak vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim, Web 2.0 araçları, teknoloji, internet, öğretme

Kaynaklar

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

EBA-Eğitim Bilişim Ağı (2017). Fatih etkileşimli içerik üretim araçları. . Retrieved from http://www.eba.gov.tr/fatihicerikgelistirme.

Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia-Social and Behavioral Science*s, 1(1), 478-482.

İşman, A. ve Hamutoğlu, N. B. (2013). Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* (IJTASE) ISSN: 2146-9466, 2(3).

Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. Taunton UK, Stan Lester Developments. Retrieved from http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf

Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.

ID 192-Examining the Experiences of Primary School Teachers Who are New to the Profession in Using Web 2.0 Tools in the Teaching Process

Fatma Sadik
Çukurova University, Türkiye
fsadik@cu.edu.tr
0000-0002-6565-5679

İbrahim Yağci
Ministry of Education
ibrahimyagci27@gmail.com
0009-0001-5629-2597

Introduction

Today, online applications that enable users to create content, share the content they produce with others on different platforms, and enable mutual communication between users (Groseck , 2009; İşman and Hamutoğlu , 2013) play an important role in shaping both our lives and our future. These tools, defined as Web 2.0 tools, are increasingly involved in education and learning processes as both transformers and locomotives. Web 2.0 tools not only make the learning of students who grow up among technological tools and on school desks fun and permanent, but also enable the development of equal opportunities and peer learnıng (Mete and Batıbay, 2019). In our country, almost all our schools have smart boards, projections and digital learning platforms, and the learning-teaching process is supported with digital contents enriched with multimedia components such as audio, video and animation developed with web-based technologies prepared in accordance with the renewed curriculum (EBA, 2017).Therefore, in addition to their other personal and professional competencies, teachers need to be equipped to create learning-teaching environments appropriate to the requirements of the age and to be equipped with the areas of use, application and integration of digital education applications such as Web 2.0 tools into their lessons (Çelik, 2021). In this research the experiences of primary school teachers who are new to the profession in using Web 2.0 tools in the learning-teaching process were examined in depth, and how they benefited from technology in terms of individualizing and making learning sustainable was evaluated.

Methodology

This research which examines the experiences of primary school teachers who are new to the profession in using Web 2.0 tools in the teaching process, is a phenomenology research, one of the qualitative research designs. Phenomenological research is a research design that aims to highlight individuals' perceptions and experiences from their own perspective (Lester,1999). Criterion sampling was performed to create the research sample, and teachers who worked in schools in Sahinbey district of Gaziantep province in the 2022-2023 academic year and were in the first five years of their profession were reached. In this regard, a total of 10 teachers participated in the research voluntarily. Nine of the teachers, aged between 25-30, are female and one is male. Research data were collected through interviews, and a voice recorder was used with the consent of the participants in the interviews, which lasted approximately 35 minutes. The data were analyzed using the descriptive analysis technique.

Results

As a result of the research, it is determined that teachers mostly perceived Web 2.0 tools as smart board, internet network and computer-based instruction, followed by ready-made content such as NDVM, SAMAP, Wordwall Kahoot, Morpa campus, Okulistik etc. Although Web 2.0 tools are used in all courses, Mathematics and Turkish courses are the courses where Web 2.0 tools are used more. The most frequently used tools are Youtube, Wordwall, Morpakampüs and Okulistik. Although Web 2.0 tools are used at different stages of teaching (introduction-development-conclusion), they are mostly used in the "development" part of the lesson. The contributions of Web 2.0 tools to students are stated as enabling active participation, extending attention span, developing inquiry skills and different areas of intelligence. The problems encountered in the use of Web 2.0 tools are mostly infrastructure problems (internet outage, technical problems with the smart board), the fact that the topics and course contents in Web 2.0 tools are sometimes repetitive, pushing students to ease, and distracting.

Keywords: education, Web 2.0 tools, technology, internet, teaching

References

Çelik, T. (2021). Web 2.0 tools usage competency scale development study. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education,* 51, 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181

EBA-Educational Information Network (2017). Fatih interactive content production tools. Retrieved from http://www.eba.gov.tr/fatihicerikgelistirme.

Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 478-482.

İşman, A. and Hamutoğlu, N. B. (2013). Mixed learning students' views on the use of social networks in the education process: The case of Sakarya University. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466, 2*(3).

Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. Taunton UK, Stan Lester Developments. Retrieved from http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf

Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). The effect of Web 2.0 applications on motivation in Turkish education: Kahoot example. *Journal of Mother Tongue Education, 7*(4), 1029-1047.

ID 193-Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarının ve Oyun Tercihlerinin İncelenmesi

Didem Özevcimen
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ozevcimendidem@gmail.com

Taner Arabacıoğlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
tarabacioglu@adu.edu.tr
0000-0003-1116-1777

Giriş

Oyun şüphesiz ki bireyin hayatının çok önemli bir parçasıdır. Özellikle çocukluk çağlarında önemi daha büyük olan oyun, gelişim psikolojisi, eğitim bilimleri gibi alanlarda inceleme konusu olmuştur. Oyunun, çocukların bilişsel gelişimi üzerine etkileri ve kuramsal yaklaşımlar konusunda alanyazında birçok çalışma olmakla beraber bu konuda Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Çankaya ve Karamete, 2008).

Çeşitli disiplinlerde farklı şekilde tanımlanan oyun, günümüzde teknolojinin gelişimi ile değişime uğramıştır. Eskiden mahallede top oynayarak zamanını geçiren çocuklar artık çoğunlukla bilgisayar başında zaman geçirmektedir. TUİK (2021)'in Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına göre dijital oyun oynamak çocukların internet kullanım sebepleri arasında üst sıralarda yer almaktadır. Aynı zamanda Google Play Store ve App Store üzerinde de dijital oyunların miktarının artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda her yaştan çocuğun ilgisini çeken dijital oyunlar eğitimcilerin de dikkatini çekmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin dijital oyun tercihleri, dijital oyun oynanama alışkanlıkları, oyunları tercih etmelerinin altındaki sebepler ve dijital oyunlar içinde öğrencilerin en çok nelere para harcadığı gibi hususlar bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma, betimsel bir çalışma olarak planlanmış ve tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırmalara tarama araştırması denir (Karasar, 2015).

Araştırmanın örneklemi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Aydın Söke'de yer alan bir devlet ve bir özel okulda eğitim gören ve 467 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Toplanan anket verileri analizler öncesinde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tüm sorulara cevap vermeyen ya da tutarsız cevaplar verdiği düşülen 22 adet anket formu analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 445 adet anket formu ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin çıktısı alınarak ilgili okullardaki öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde SPSS 25 programı ile betimsel istatistikler yapılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorular ise betimsel analiz yöntemi ile kodlanmış ve kategorize edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Aydın ili Söke ilçesinde bulunan iki ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu örneklem ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hemen hemen her gün oyun oynamaktadırlar. Mobil cihazlar oyun oynamada en sık kullanılan platform olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum alanyazındaki çoğu çalışma ile örtüşmektedir (Kurtbeyoğlu, 2018; Taylan, Topal ve Ayas, 2018; Talan ve Kalınkara, 2020). Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri öğrencilerin oyun tercihlerini etkilemektedir. Araştırma kapsamında toplanan verilere göre öğrenciler tarafından en çok oynanan ilk üç oyunun ise Roblox (F=88), Pubg (F=57), Minecraft (F=42) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada yapılan anket çalışmasında öğrencilere daha önce eğitsel bir oyun oynadın mı diye sorulmuş ve öğrencilerin %80,7'si ile evet olarak cevaplamıştır. Araştırma verilerine göre eğitsel dijital oyunların oynanma oranı ise %0,9'dur. Bu durumda öğrencilerin genelinin eğitsel dijital oyunların farkında olduğu, eğitsel dijital oyunları daha önce tecrübe ettiği fakat oynamayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Anketteki bir diğer madde ile öğrencilere dijital oyunlarda para harcayıp harcamadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin %32,4'ü bu soruya evet cevabı vermiştir. Öğrencilerin satın almayı tercih ettiği unsurlardan yola çıkarak dijital oyunlarda oyun karakterini inşa etmenin öğrencilerin gözünde değerli olduğu ve eğitsel dijital oyunların öğrencilerin kendi oyun karakterini inşa edebilecekleri şekilde tasarlanmasının olumlu etkilere neden olacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: eğitici dijital oyunlar, eğitsel dijital oyunlar, sirius game, dijital game, oyun tercihleri

Kaynaklar

Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *4*(2), 115-127.

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

Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2018.

Talan, T. & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya İli Örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9*(1), 1-13.

Taylan, H. H. , Topal, M. & Ayas, T. (2018). Sakarya'daki lise öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 5*(1), 53-68.

TUİK, *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, 2021 site: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132 Erişim tarihi: 03.08.2023

ID 193-Analyzing Digital Game Playing Patterns and Game Preferences of Secondary School Students

Didem Özevcimen
Ministry of National Education, Türkiye
ozevcimendidem@gmail.com

Taner Arabacıoğlu
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
tarabacioglu@adu.edu.tr
0000-0003-1116-1777

Introduction

Games are undoubtedly a very important part of an individual's life. Game, which is especially important in childhood, has been the subject of research in fields such as developmental psychology and educational sciences. Although many studies have been conducted in the literature on the effects of play on children's cognitive development, Piaget and Vygotsky's researches stand out in this regard (Çankaya & Karamete, 2008).

Games, which are defined differently in various disciplines, have changed with the development of technology. Children who used to spend their time playing football in the neighborhood now mostly spend time in front of the computer. According to TUIK's (2021) Research on the Use of Information Technologies in Children, playing digital games ranks high among the reasons why children use the internet. At the same time, it is seen that the amount of digital games on the Google Play Store and App Store tends to increase. In this context, digital games that attract the attention of children of all ages have also attracted the attention of educators.

In line with this information, the general purpose of this study is to examine the digital game preferences of middle school students, their habits of playing digital games, the reasons behind their preference for digital games, and what students spend the most money on in digital games.

Method

The research was planned as a descriptive study and conducted in the qualitative survey model. Studies that try to describe a situation that existed in the past or at present as it is are called survey research (Karasar, 2015).

The sample of the study was determined by convenient sampling from non-random sampling methods. The sample of the study consisted of 467 secondary school students studying in a public and a private school in Aydın Söke in the 2022-2023 academic year. The collected survey data were analyzed before the analysis. As a result of this examination, 22 questionnaire forms that did not answer all questions or gave inconsistent answers were excluded from the analysis. As a result, 445 questionnaire forms were analyzed.

The questionnaire developed by the researcher was used as a data collection tool. The questionnaire was printed out and applied to students in the mentioned schools. Descriptive statistics were made on the data obtained with the SPSS 25 program. The open-ended questions in the questionnaire were coded and categorized by descriptive analysis method.

Results

According to the results of the research conducted with a sample of students from two secondary schools in Söke district of Aydın province, students play games almost every day. Mobile devices are the most frequently used platform for playing games. This situation overlaps with most studies in the literature (Kurtbeyoğlu, 2018; Taylan, Topal, & Ayas, 2018; Talan & Kalınkara, 2020). Gender and grade level variables affect students' game preferences. According to the data collected within the scope of the research, it was determined that the first three games played most by the students were Roblox (F=88), Pubg (F=57), Minecraft (F=42).

In the survey conducted in the research, students were asked whether they had played an educational game before and 80.7% of the students answered yes. According to the research data, the rate of playing educational digital games is 0.9%. In this case, it can be argued that students are generally aware of educational digital games, have experienced educational digital games before, but do not prefer to play them.

With the other item in the questionnaire, students were asked whether they spend money on digital games. 32.4% of the students answered yes to this question. Based on the elements that students prefer to buy, it can be claimed that "constructing the game character in digital games is valuable in the eyes of students" and that designing educational digital games in a way that students can construct their own game characters will have positive effects.

Keywords: educational digital games, sirius game, digital game, game preferences

References

Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *4*(2), 115-127.

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

Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2018.

Talan, T. & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya İli Örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9*(1), 1-13.

Taylan, H. H. , Topal, M. & Ayas, T. (2018). Sakarya'daki lise öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 5*(1), 53-68.

TUİK, *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, 2021 site: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132 Erişim tarihi: 03.08.2023

ID 194-Dijital Dil Öğrenme Uygulamalarına Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri

Latife Çeri
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ltfcr66@gmail.com

Zeynep Ayvaz Tuncel
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
zeynepayvaztuncel@gmail.com
0000-0003-1817-9603

Giriş

Gelişen teknoloji sayesinde bilginin hızlı bir biçimde yayılması ve insanların da bu bilgiye aynı hızda erişime şansına sahip olması mümkün olmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde de teknoloji bireylere büyük bir katkı sağlamaktadır. Bilgisayar ya da mobil cihazlar üzerinden kullanılabilen dijital dil öğrenme uygulamaları, dil öğrenme sürecini erişilebilir ve kişiselleştirilebilir hale getirmektedir. Öğrenenin seviyesine, öğrenme hızına ve öğrenme stilline göre özelleştirilmiş bir süreç tasarlayabilmesi, öğrenmenin verimliliğini artırabilmektedir. Bu tür uygulamalar, okulda ders sırasında bir materyal olarak ya da ders dışında destekleyici olarak kullanılabildiği gibi tamamen okuldan bağımsız kişisel öğrenme süreci olarak da kullanılabilmektedir. Hangi amaçla olursa olsun dijital dil öğrenme uygulamaları, oyunlar, kelime öğrenme etkinlikleri, sesli telaffuz uygulamaları gibi çeşitli araçlar yoluyla bireyselleştirilmiş ve eğlenceli bir öğrenme süreci sunar. Belirli bir zaman diliminde ve belirli bir ortamda uygulamanın kullanılması gibi bir zorunluluk olmaması nedeniyle zamandan ve mekân dan bağımsız olarak öğrenme sürecini destekler. Bu durum daha geniş bir öğrenen grubuna da ulaşmayı olanaklı kılar.

Okullarımızda ilkokul ikinci sınıf seviyesinden itibaren yabancı dil eğitimi verilmekte ve ortaöğretim kademesinde ikinci yabancı dil eğitimine geçilmektedir. Okulda geçirilen sürenin kısıtlı olması ve sınıflarımızda toplu eğitim yapılması nedeniyle bireysel ilgi ve ihtiyaçların giderilmesinde bu tür dijital uygulamalar kullanılabilir. Bu araştırmada, farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ya da ders dışında kullanımını önerdikleri dijital dil uygulama programları, bu programların kullanım amaçları ve özellikleri hakkında görüşlerini almak amaçlanmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin dijital dil öğretim uygulamaları hakkında farkındalıkları, hangi programı neden tercih ettikleri, bu programların dil öğrenme sürecinde hangi alanlara daha fazla katkı sağladığı ya da hangi açılardan eksikleri bulunduğuna ilişkin görüşleri ortaya çıkarılacaktır. Elde edilen verilerin, bireylerin dil öğretim sürecinin daha verimli hale getirilmesinde ve dijital uygulama geliştiricilerinin daha etkili araçlar geliştirmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Dijital dil öğrenme uygulamalarına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin alınacağı bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini kapsamlı bir biçimde anlamak ve açıklamak için hem nicel hem de nitel veriler toplanacağından karma araştırma desenlerinden "Sıralı Açıklayıcı Strateji" (Creswell, 2009) temele alınmıştır. Öncelikle nicel veriler toplanmış ve bu verilerin analizine dayalı olarak da nitel veriler

toplanmaktadır. Böylece anket yoluyla daha büyük bir gruptan elde edilen verileri açıklamak için derinlemesine görüşmeler yapılacaktır.

Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Dijital Dil Uygulamalarına Yönelik Görüş Anketi" ve "Dijital Dil Uygulamalarına Yönelik Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen anket formu çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Görüşmeye katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenler ile de bire bir görüşmeler devam etmektedir. Gönüllü katılımcıların arasından cinsiyet, kıdem, çalıştığın okulun kademesi gibi değişkenler dikkate alınarak görüşülecek kişiler seçilmiş ve böylece "Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi"nin (Yıldırım ve Şimşek, 2015) şartları yerine getirilmiştir.

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nitel veriler tamamlandığında ise veriler üzerinde betimsel analiz gerçekleştirilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularına dayalı olarak, İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun (%66.4) dijital dil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin dil öğrenme sürecini desteklediğini düşündükleri ve bu uygulamaların özellikle kelime öğrenimi (%86,6), dinleme becerisi (%80,6) ve telaffuz (%70,1) konusunda destek olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi uygulamalarda öğretme-öğrenme sürecini desteklemek için en çok "Voscreen" (%57.4) adlı uygulamanın kullanıldığı ve öğrencilerin ders dışında kullanması için en çok önerilen uygulamanın ise "Duolingo" (%68,9) adlı uygulama olduğu ortaya çıkmıştır.

Dijital dil öğrenme uygulamalarına ilişkin İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmeler analiz sürecindedir.

Anahtar Sözcükler: dil becerileri, İngilizce öğrenme, teknolojik uygulamalar

Kaynaklar

Creswell, J. (2009). *Qualitative.* Sage Publication.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ID 194-Opinions of English Teachers on Digital Language Learning Applications

Latife Çeri
Ministry of National Education, Türkiye
ltfcr66@gmail.com

Zeynep Ayvaz Tuncel
Pamukkale University, Türkiye
zeynepayvaztuncel@gmail.com
0000-0003-1817-9603

Introduction

Thanks to the developing technology, it is possible for the information to spread rapidly and people have the chance to access this information at the same speed. Technology also makes a great contribution to individuals in the process of learning a foreign language. Digital language learning applications that can be used on computers or mobile devices make the language learning process accessible and personalized. Being able to design a customized process according to the learner's level, learning speed and learning style can increase the efficiency of learning. Such applications can be used as a material during the lesson or as a support outside the lesson, as well as a personal learning process completely independent of the school. Regardless of the purpose, it offers an individualized and enjoyable learning process through various tools such as digital language learning applications, games, vocabulary learning activities, audio pronunciation applications. Since there is no obligation to use the application in a certain time period and in a certain environment, it supports the learning process regardless of time and place. This makes it possible to reach a wider group of learners.

In our schools, foreign language education begins in the second grade of primary school, and second foreign language education as an elective is started at the secondary school level. Due to the limited time spent at school and mass education in our classes, such digital applications can be used to meet individual interests and needs. This research aims to obtain the opinions of English teachers working at different levels of education about the digital language application programs they use in their classes or recommend for use outside of class, and the purposes of use and features of these programs.

As a result of the research, teachers' awareness about digital language teaching practices, which program they prefer and why, their opinions on which areas these programs contribute more to in the language learning process or in which aspects they are deficient will be revealed. It is thought that the obtained data will contribute to making the language teaching process of individuals more efficient and to help digital application developers develop more effective tools.

Method

This research, which will take the opinions of English teachers on digital language learning applications, consists of two stages. Since both quantitative and qualitative data will be collected in order to understand and explain the views of English teachers in a comprehensive way, the "Sequential Explanatory Strategy" (Creswell, 2009) is based on a mixed research design. First of all, quantitative data was collected and qualitative data is collected based on

the analysis of these data. Thus, in-depth interviews will be conducted to explain the data obtained from a larger group through the survey.

In order to collect data, "Opinion Survey on Digital Language Applications" and "Interview Form on Digital Language Applications" were developed by the researchers. The survey form, prepared with expert opinions, was collected online. One-to-one interviews continue with volunteer teachers who agree to participate in the interview. The criteria of "Maximum Variation Sampling" were met by choosing teachers to be interviewed from among the volunteers while taking into account factors including gender, years of teaching experience, and the level of the school where they work. (Yıldırım and Şimşek, 2015).

Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data. When the qualitative data is completed, descriptive analysis will be performed on the data.

Results / Expected Results

Based on the quantitative findings of the research, the majority of English teachers (66.4%) think that digital language learning applications support the language learning process of students and that these applications are especially effective in vocabulary learning (86.6%), listening skills (80.6%) and pronunciation (70.1%). It has been revealed that the application called "Voscreen" (57.4%) is the most used to support the teaching-learning process in classroom applications, and the most recommended application for students to use outside of class is the application called "Duolingo" (68.9%).

Interviews with English teachers regarding digital language learning practices are in the analysis process.

Keywords: language skills, learning English, technological applications

References

Creswell, J. (2009). *Qualitative.* Sage Publication.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ID 195-Eğitimde Dönüştürülmüş Sınıf Üzerine Yapılan Yüksek Lisans Tezleri ve Makaleler Üzerine Bir İnceleme

Canan Tanrıöver
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
cnntnrvr@gmail.com
0009-0002-2848-1785

Doç. Dr. Serdar Çiftci
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
serdar.ciftci@adu.edu.tr
0000-0001-5282-1861

Giriş

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında teknoloji hayatımıza dahil olmuştur. Eğitim yöntem ve teknikleri bu doğrultuda sürekli değişime uğramaktadır. Dönüştürülmüş eğitim bu anlamda teknoloji entegreli ortamlar aracılığı ile bireylere kendi öğrenme hızlarında eğitim alabileceği, derste yaparak yaşayarak öğrenebileceği ve öğretmenin bilgiyi doğrudan aktaran rolünden rehber rolüne büründüğü bir ortam sunmaktadır.

Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının kullanımı eğiliminin tespit edilmesi açısından trend analiz çalışmalarının önemi büyüktür. Bu araştırmada dönüştürülmüş sınıf ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli açılardan incelenerek ulaşılan sonuçların ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda dönüştürülmüş sınıfa ilişkin makaleler ve tezler çeşitli kategoriler altında incelenmesi yapılacaktır. Mevcut araştırmalarda, Türkiye'de dönüştürülmüş sınıf ortamlarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda yapıldığı özellikle son on yılın verilerine dair bu konuda herhangi bir çalışma olmadığı fark edilmiştir. Bu bağlamda dönüştürülmüş sınıfla ilgili 2013-2022 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezleri ve makaleler ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, belirtilen esaslarda alan yazın taraması yapılarak dönüştürülmüş sınıfa ilişkin tezler ve ulusal makaleler incelemesi yapılacaktır. Elde edilen verileri açıklamak ve gerekli olan ilişkilere ulaşmak amacıyla betimsel içerik analiz yöntemi kullanılacaktır. Ulaşılacak çalışmalar belirli ölçütler doğrultusunda incelenecektir. Bu kapsamda araştırma yapılacak makale ve tezlerin "flipped classroom" ,"inverted classroom", "ters yüz öğrenme", " ters yüz sınıf" ,"dönüştürülmüş sınıf" veya evde ders okulda ödev anahtar kelimelerini içeriyor olması, Google Akademik ve YÖK tez veri tabanında taranıyor olması, araştırma alanının eğitim veya eğitsel araştırmalar olması, tarih aralığının 2013-2022 yılları arasında olması, yayın dilinin İngilizce veya Türkçe olması yayın türünün ulusal makaleleri ve tezleri kapsıyor olması, açık erişime sahip olması ölçütlerini kapsaması gerekmektedir. Araştırma kapsamına bu çalışmada, belirtilen esaslarda sistematik alanyazın taraması yapılarak dönüştürülmüş sınıfa ilişkin 180 adet tez ve 66 adet ulusal makale incelenmiş, alınan çalışmalar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Böylece ilgili konu ya da alandaki genel eğilimleri tespit etmek hedeflenmektedir. Araştırmalara dair konular, araştırma alanları, yöntemler, desenler, çalışma grupları, kullanılan teknolojiler açısından incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile yapılmıştır.

Sonuçlar

Çalışma sonuçlarına bakılarak dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının eğilimi tespit edilmek istenmektedir. Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının öğrenci öğretmen üzerinde olası etkilerinin ifade edilebilirliği açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ters yüz öğrenme alanında son on yılda yapılan çalışmalara bakıldığında; yapılan çalışmaların gittikçe artan düzeyde eğilim gösterdiği, yüksek lisans alanında doktora alanına göre daha fazla çalışma yapıldığı, genellikle çalışmaların karma yöntemle gerçekleştirildiği, büyük çoğunluğunun yarı deneysel desenlendiği, yabancı dil öğretiminde yapıldığı, lisans düzeyinde gerçekleştirildiği, çalışmalarda en çok akademik başarı düzeyine bakıldığı, içerik hazırlamada edpuzzle, içerik sunmada araştırmacı videolarından yaygın olarak faydalanıldığı gözlenmiştir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir. Bu araştırma bu konuda çalışma planlayan araştırmacılara faydalı olması beklenmektedir. Uluslararası yayınlar inceleme kapsamına dahil edilmemiştir, araştırma planlayan kişiler bunu göz önünde bulundurarak bu yönde çalışmalar yapabilirler.

Anahtar Sözcükler: ters yüz öğrenme, ters yüz sınıf, dönüştürülmüş sınıf, evde ders, okulda ödev.

ID 195-A Review of Theses and Articles on the Flipped Classroom in Education

Canan Tanrıöver
Ministry of National Education, Türkiye
cnntnrvr@gmail.com
0009-0002-2848-1785

Assoc. Prof. Dr. Serdar Çiftci
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
serdar.ciftci@adu.edu.tr
0000-0001-5282-1861

Introduction

Nowadays, technology has become part of our lives in the field of education, as in every field. Educational methods and techniques are constantly changing in this direction. In this sense, transformed education offers an environment where individuals can receive education at own learning pace through technology-integrated environments, learn by doing in class, and where the teacher takes on the role of a guide rather than a direct transmitter of information.

Trend analysis studies are of great importance in terms of determining the trend in the use of transformed classroom applications. In this research, it is aimed to reveal the results obtained by examining the studies on the flipped classroom from various perspectives. In line with the purpose of the study, articles and theses related to the flipped class will be examined under various categories. In current research, it has been noticed that studies on flipped classroom environments in Turkey have been limited in number, and that there are no studies on this subject, especially on the data of the last decade. In this context, postgraduate thesis and articles written between 2013 and 2022 about the flipped classroom were discussed.

Method

In this study, the theses and national articles on the flipped class will be examined by scanning the literature on the basis of the stated principles. Descriptive content analysis method will be used to explain the obtained data and reach the necessary relationships. Studies to be achieved will be examined in line with certain criteria. In this context, articles and theses to be researched must contain the keywords “flipped classroom”, “inverted classroom”, “transformed classroom” or lessons at home and homework at school, in Google Scholar and YÖK thesis database. It must be scanned, the research field must be education or educational research, the date rate must be between 2013-2022, the publication language must be English or Turkish, the publication type must include national articles and theses, and it must have open access.

Within the scope of the research, in this study, 180 theses and 66 national articles related to the transformed class were examined by conducting a systematic literature review on the basis of the specified principles, and the studies were analyzed by the content analysis method. The studies included in the research will be analyzed using the content analysis method. Thus, it is aimed to identify general trends in the relevant subject or field. It is to examine research topics, research areas, methods, patterns, working groups, and technologies used. The research was conducted using the document review technique, one of the qualitative research methods.

Results

By looking at the result of the study, it is desired to determine the trend of transformed classroom practices. It is thought that transformed classroom practices may be useful in terms of expressing possible effects on students and teachers. Considering the studies carried out in the field of flipped learning in the last decade; There is an increasing trend in the studies conducted, more studies are conducted in the master's field than in the doctoral field, the studies are generally carried out with mixed methods, the majority of the studies are semi-experimental, they are conducted in foreign language teaching, they are carried out at the undergraduate level, the academic success level is mostly considered in the studies, the content preparation is It has been observed that edpuzzle widely uses researcher videos in presenting content. The results obtained in this method are expected to guide future studies planned on the targeted topics. This research is expected to be useful to researchers planning to study on this subject. International publications are not included in the scope of the review; people planning research can take this into consideration and conduct studies in this direction.

Keywords: flipped classroom, inverted classroom, transformed classroom, lessons at home, homework at school.

ID 196-Öğretmenlerin Perspektifinden Program Yeterliği: Bir Metafor Analizi Araştırması

Asil Derin Kılıç
Kafkas Üniversitesi, Türkiye
asilderin@yahoo.com
0000-0003-2195-9889

Adnan Küçükoğlu
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Giriş

Bireylerin tanımlanmış görevlerini gerçekleştirme veya yüzleştikleri sorunları çözme sürecinde sahip oldukları -bilişsel, duyuşsal, devinsel, ilişkisel- niteliklerin toplamını harekete geçirme yeteneği (Akbaş ve diğ, 2022) olarak da ifade edilebilen *'yeterlik'* program geliştirme çalışmalarında son derece önem taşımaktadır. Geliştirilen programın işlevselliği ve yeterliği büyük ölçüde bu süreçte program geliştirme çalışma görev alanların yeterliklerine bağlıdır. Bu durum MEB bünyesinde program geliştirme sürecinde görev alan öğretmenlerin programlara ilişkin farkındalıkları, sahip oldukları bilişsel altyapıları, becerileri ve program geliştirme çalışmalarındaki yeterliklerinin dikkatle ele alınmasını gerektirmektedir. Nitekim program çalışmalarının bütün aşamalarında en önemli sorumlu ve katılımcısı olarak nitelendirilen öğretmenin rolünün yalnızca programı uygulamak değil, dinamik ve yaratıcı bir biçimde geliştirmek (Ünver, 2021) olduğu da belirtmektedir.

Metafor kelimesi etimolojik olarak Yunanca meta- "öte" ve pherein "taşımak, götürmek" ikilisinin birleşmesinden oluşmakta olup "nakletmek, öteye taşımak" anlamındadır (Demirci, 2016). Metafor ile vurgulanan ise bir kavramın, olgunun veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanmasıdır (Sezgin vd., 2017). Soyut olarak tecrübe ettiğimiz deneyimleri somut ifadelerle kavramlaştırmamıza yardımcı olan metaforun özünün bir şeyi (olgu, kavram, nesne gibi) başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmek olduğunu ifade etmek mümkündür (Ekici, G., Akdeniz, H., 2018). Metaforlar aracılığı ile karmaşık yapıların daha kolay anlaşılması mümkün kılınabilmektedir. Bu doğrultuda karmaşık ilişkiler ağından meydana gelen eğitim-bilim alanında kendine geniş bir kullanım alanı bulan metafor çalışmalarına (Arslan ve Bayrakçı 2006) eğitsel süreçlerin pek çok farklı alanında başvurulduğu gözlenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitimde '*program yeterliğine'* ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak mecazlar yoluyla araştırma verilerinin toplandığı bu araştırma, nitel bir araştırma deseni olan olgu bilim çalışması olarak tasarlanmıştır. Temel amacı bireysel boyuttaki algıların ya da deneyimlerin birey üzerinden incelenmesi olan olgu bilim çalışmaları, günlük deneyimlerin doğası veya anlamı hakkında daha derin bir anlayış kazandırmaktadır (Ergüney ve Tepe, 2023). Olgu bilim çalışmasında veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış formundan yararlanılmıştır. Form içeriğinde sunulan "*program geliştirme, program okuryazarlığı ve program yeterliği*" kavramları ile öğretmenlerin "*program yeterliğine*"

yükledikleri anlamlar ayrıntılı olarak incelenmektedir. İki bölümden oluşan veri toplama formunun giriş kısmında kişisel bilgilere, ikinci kısımda ise öncelikle metafor çalışmasının nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin yönergeye ve örnek bir ifadeye yer verilmiştir. Veri analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılacak olan araştırmanın katılımcıları Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programına devam eden 76 öğretmenden oluşmaktadır.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin henüz analiz aşamasında olması nedeniyle araştırmaya ilişkin sonuç ve tartışma başlıkları ilerleyen süre zarfında oluşturulacaktır.

Anahtar Sözcükler: program, program yeterliği, eğitim programları ve öğretim, metafor, öğretmen, lisansüstü eğitim

Kaynaklar

Akbaş, O., Duman, S. D. & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, *6*(2), 157-179.

Arslan, M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Ekici, G. & Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının "sınıfta disiplin sağlamak" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.

Ergüney, M. & Tepe, N. (2023). Metaverse: Bir metafor çalışması . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *12*(2), 1178-1195.

Sezgin. F., Koşari D., Koşar, S. & Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin bir nitel araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3).

Ünver, G. (2021) Program çalışmaları için öğretmen eğitim. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, *2*(2), 30-55.

ID 196-Programme Competence from Teachers' Perspective: A Metaphor Analysis Research

Asil Derin Kılıç
Kafkas University, Türkiye
asilderin@yahoo.com
0000-0003-2195-9889

Adnan Küçükoğlu
Atatürk University, Türkiye
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Introduction

'Competence', which can also be expressed as the ability to mobilise the sum of the qualities - cognitive, affective, kinesthetic, kinesthetic, relational- that individuals possess in the process of performing their defined tasks or solving the problems they face (Akbaş et al., 2022), is extremely important in curriculum development studies. The functionality and adequacy of the developed curriculum largely depends on the competencies of those involved in curriculum development in this process. This situation requires that the awareness of the teachers who take part in the curriculum development process within the MoNE about the programmes, their cognitive backgrounds, skills and their competencies in curriculum development studies should be handled carefully. As a matter of fact, it is also stated that the role of the teacher, who is described as the most important responsible and participant in all stages of curriculum studies, is not only to implement the curriculum but also to develop it dynamically and creatively (Ünver, 2021).

The word metaphor etymologically consists of the combination of Greek meta- "beyond" and pherein "to carry, to take" and means "to transfer, to carry beyond" (Demirci, 2016). What is emphasised with metaphor is the explanation of a concept, phenomenon or event by analogy to another concept, phenomenon or event (Sezgin et al., 2017). It is possible to state that the essence of metaphor, which helps us conceptualise the experiences we experience abstractly with concrete expressions, is to understand and experience one thing (such as phenomenon, concept, object) according to another thing (Ekici, G., Akdeniz, H., 2018). It is possible to understand complex structures more easily through metaphors. In this direction, it is observed that metaphor studies (Arslan & Bayrakçı 2006), which have found a wide usage area in the field of education-science, which consists of a network of complex relationships, are used in many different areas of educational processes.

Method

In this study, it is aimed to determine the mental images that teachers have about 'curriculum competence' in education through metaphors. This research, in which research data were collected through metaphors using a semi-structured interview form, was designed as a phenomenological study, which is a qualitative research design. Case studies, whose main purpose is to examine individual perceptions or experiences through the individual, provide a deeper understanding of the nature or meaning of daily experiences (Ergüney & Tepe, 2023). A semi-structured form was used in the data collection process in the case study. The concepts of "curriculum development, curriculum literacy and curriculum efficacy" and the meanings

that teachers attribute to "curriculum efficacy" are examined in detail. In the introduction part of the data collection form consisting of two parts, personal information was given, and in the second part, the instructions on how to carry out the metaphor study and a sample statement were given. The participants of the study, in which descriptive analysis and content analysis methods will be used in data analysis, consist of 76 teachers attending Curriculum and Instruction master's programme.

Results

Since the data obtained within the scope of the research are still in the analysis stage, the results and discussion titles related to the research will be formed in the following period.

Keywords: curriculum, curriculum competence, curriculum and instruction, metaphor, teacher, graduate education

References

Akbaş, O., Duman, S. D. & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, *6*(2), 157-179.

Arslan, M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Ekici, G. & Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının "sınıfta disiplin sağlamak" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.

Ergüney, M. & Tepe, N. (2023). Metaverse: Bir metafor çalışması . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *12*(2), 1178-1195.

Sezgin. F., Koşari D., Koşar, S. & Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin bir nitel araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3).

Ünver, G. (2021) Program çalışmaları için öğretmen eğitim. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, *2*(2), 30-55.

ID 197-Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesi Açısından İlkokul Öğretim Programlarının İncelenmesi

İpek Önal
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
som.ipek@gmail.com
0000-0002-7701-2742

Giriş

Eğitim, öğrencileri iş dünyasına hazırlamanın yanı sıra aktif, sorumlu ve katılımcı vatandaşlar olabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilerle donatmalıdır. Amaçlı hedefler belirleme, problemlere alternatif çözümler üretme ve farklı bakış açılarına sahip kişilerle işbirliği yapma becerilerini kazanmak, gelecek yıllarda temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Geleceğe iyi hazırlanmış olan öğrenciler, çevrelerinde olumlu bir etki yapabilir; geleceği etkileyebilirler, diğer insanların niyetlerini, eylemlerini ve duygularını anlayabilirler ve kararlarının kısa ve uzun vadeli sonuçlarını öngörebilirler (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2018). Öğrencileri bu doğrultuda hazırlamak için kazanmaları gereken temel becerilerden biri eleştirel düşünmedir. Öğrencilerin daha iyi problem çözme, eleştirel kararlar alma ve bilinçli vatandaşlar olmaları eleştirel düşünme becerisini gerektirmektedir. Sonuç olarak eğitim süreçlerinin planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi için içerik ve gerekli araçların sunulduğu öğretim programları, eleştirel düşünme becerisiyle bütünleştirilmelidir. Dünya genelinde çocukluk döneminden itibaren eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Lombardi vd., 2021). Bu nedenle, Türkiye'de ilkokul öğretim programlarının eleştirel düşünme becerilerini kapsaması açısından incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ilkokul öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisinin nasıl yer aldığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğretim programlarının genel çerçevesi, öğretim programlarının içerdiği başlıklar ve kazanımlar incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğretim programlarında eleştirel düşünmenin öğretimine özgü hangi özelliklere yer verilmiştir?

2.İlkokul öğretim programlarında eleştirel düşünmenin hangi temel becerilerine yer verilmiştir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman incelemesi deseniyle tasarlanmıştır. Doküman incelemesi; incelenen olguya ilişkin yazılı belge, metin, rapor veya diğer yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve ulaşılan bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulmasını içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmanın temel veri kaynağı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yayımlanan ve 2022- 2023 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanan 12 ilkokul öğretim programıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Çalışmanın verileri, betimsel analize tabi tutularak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Birinci araştırma sorusunun amacı, programlardaki eleştirel düşünmenin öğretimine özgü özelliklerin incelenmesidir. Bu aşamada; ilgili dokümanlarda eleştirel düşünmenin kazandırılması için yer alan öğretim stratejileri, öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları belirlenmiştir. Öğretim

programlarında eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin özelliklerin belirlenebilmesi için eleştirel düşünme ve öğretimine ait kuramsal çerçeve rehberlik etmiştir. İkinci araştırma sorusunun amacı, öğretim programlarındaki eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesidir. İlgili dokümanların eleştirel düşünme becerilerini ne ölçüde içerdiğini ortaya koymak için Facione'nin (1990) Temel Eleştirel Düşünme Becerileri Şeması kullanılmıştır. Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme becerileri ve bunların alt becerileri doğrultusunda öğrenme kazanımları ve kazanımların uygulanmasına ilişkin açıklamaları da analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Türkiye'de uygulanan ilkokul öğretim programlarında; eleştirel düşünmenin öğretimi belirli bir konu alanının içeriğine bağlı olarak konu temelli yaklaşım ile gerçekleştirilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm öğretim programlarında öğrencilerin kazanması gereken önemli bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları altında açık bir hedef olarak (Sezgin, Çarıkçı & Öntaş, 2018); diğer programlarda dolaylı bir şekilde yer almaktadır (Ünveren Kapanadze, 2019). Programların kazanımları incelendiğinde, eleştirel düşünmenin alt becerilerini içerdiği, fakat bu becerilerin programlar içindeki yoğunluklarının farklı olduğu ortaya konmuştur. Programların kazanımlarında, eleştirel düşünmenin alt becerilerinden yorumlama, analiz ve çıkarım becerileri ağırlıklı olarak yer almaktadır. Programların öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağlayan düşüncesini öz-düzenleme becerisi açısından eksik olması dikkat çekmektedir (Karakuş, 2021, 12). İddia ve argümanların güvenirliğinin değerlendirilmesini içeren değerlendirme becerisi ve argümanların tespit edilmesi alt becerisi açısından analiz becerisi, programlarda yer verilmesi gereken diğer becerilerdir (Karakuş, 2021, 14).

Anahtar Sözcükler: düşünme, doküman analizi, eğitim, eğitim programı, üst düzey düşünme

Kaynaklar

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). https://eric.ed.gov/?id=ED315423.

Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 1-25.

Lombardi, L.; Mednick, F.J.; De Backer, F. & Lombaerts, K. (2021). Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Educ. Sci., 11*(505). https://doi.org/10.3390/educsci11090505

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). İlkokul öğretim programları. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The future of education and skills: Education, 2030. OECD Education Working Papers. E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf (oecd.org).

Sezgin, K. A., Çarıkçı, S., & Öntaş, T. (2018). İlkokul programlarında yer alan düşünme becerilerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 8*(1), 24-42.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 48,* (223), 83-112.

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

ID 197-Examination of Primary School Curricula in Terms of Developing Critical Thinking

İpek Önal
Akdeniz University, Türkiye
som.ipek@gmail.com
0000-0002-7701-2742

Introduction

In addition to preparing students for the workforce, education should equip them with the skills they need to become active, responsible and participating citizens. Acquiring the skills to set purposeful goals, produce alternative solutions to problems and collaborate with people with different perspectives is seen as a fundamental requirement in the coming years. Students who are well prepared for the future can make a positive impact on their environment, influence the future, understand other people's intentions, actions and emotions, and foresee the short- and long-term consequences of their decisions (Organization for Economic Co-Operation and Development, 2018). One of the essential skills that students need to acquire in order to prepare them in this direction is critical thinking. Students require critical thinking skills to solve better problems, make critical decisions and become conscious citizens. Therefore, curriculum that provide content and necessary tools to carry out educational processes in a planned manner should be integrated with critical thinking skills. There are studies worlwide that emphasize the need to develop critical thinking starting from childhood. (Lombardi et al., 2021). For this reason, it is considered important to examine primary school curricula in Turkey in terms of critical thinking skills.

The aim of this study is to examine how critical thinking skills are included in primary school curricula in Turkey. For this purpose, the general framework, contents and learning outcomes of primary school curricula were examined and answers were sought to the following questions:

1. Which characteristics specific to teaching critical thinking are included in primary school curricula?

2.Which essential skills of critical thinking are included in primary school curricula?

Methodology

This study was carried out with the document analysis design within the qualitative research approach. Document analysis involves systematically examining written documents, texts, reports or other written materials related to the case under examination and creating a new integrity from the information obtained. (Yıldırım & Şimşek, 2016). The main data source of the study is the 12 primary school curricula published on the website of the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline and implemented since the 2022-2023 academic year (Ministry of National Education, 2021). The data of the study were examined and interpreted through descriptive analysis. The purpose of the first research question is to examine the specific features of teaching critical thinking in curricula. At this stage, teaching strategies, learning-teaching approaches, methods, techniques and measurement-evaluation approaches for gaining critical thinking were determined ın the relevant documents, The theoretical framework of critical thinking and its teaching has guided the determination of the characteristics of teaching critical thinking in curricula. The purpose of the second research

question is to examine critical thinking skills. Facione's (1990) Basic Critical Thinking Skills Scheme was used to reveal the extent to which the relevant documents included critical thinking skills. Learning outcomes and also explanations regarding the implementation of them were analyzed in line with interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation and self-regulation skills and their sub-skills.

Results

Teaching critical thinking is carried out with a subject-based approach depending on the content of a particular subject area in primary school curricula implemented in Turkey. Critical thinking skill is defined by the Ministry of National Education as an important skill that students must acquire in all curricula. Critical thinking is an explicit goal under the specific aims of the Social Studies course (Sezgin, Çarıkçı & Öntaş, 2018) and it is indirectly included in other curricula (Ünveren Kapanadze, 2019). When the learning outcomes of the curricula were examined, it was revealed that they included the sub-skills of critical thinking, but the intensities of these skills were different within the curricula. Interpretation, analysis and inference skills, which are among the sub-skills of critical thinking, are predominantly included in the program achievements. It is noteworthy that the curricula are lacking in terms of self-regulation skills, which enable students to become aware of their strengths and weaknesses in their thoughts (Karakuş, 2021, 12). Evaluation skill, which include evaluating the reliability of claims and arguments, and analysis skill, in terms of the sub-skill of identifying arguments, are other skills that should be included in programs (Karakuş, 2021, 14).

Keywords: thinking, document analysis, education, curriculum, higher order thinking

References

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). https://eric.ed.gov/?id=ED315423.

Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 1-25.

Lombardi, L.; Mednick, F.J.; De Backer, F. & Lombaerts, K. (2021). Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Educ. Sci.*, *11*(505). https://doi.org/10.3390/educsci11090505

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). İlkokul öğretim programları. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The future of education and skills: Education, 2030. OECD Education Working Papers. E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf (oecd.org).

Sezgin, K. A., Çarıkçı, S., & Öntaş, T. (2018). İlkokul programlarında yer alan düşünme becerilerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, *8*(1), 24-42.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 48,* (223), 83-112.

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

ID 198-Çocuk Kitaplarında Bilimsel Süreç Becerileri

Nisa Başara Baydilek
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
nisa.basara@adu.edu.tr
0000-0003-4698-1361

Giriş

Beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönem, hızla gelişim gösterdiği okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğun edineceği kazanımlar; çevresinden alacağı desteklerle ve ona sağlanan imkanlarla yakından ilişkilidir (MEB, 2013). Bu dönemin kaliteli olarak yaşanması için okul öncesi eğitim kurumları çocuklara içinde bulundukları dönemin ve bireysel özelliklerinin getirdiği ihtiyaçlara cevap verecek bir eğitim süreci yaşatmaya çalışırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında bilim eğitimi, okul öncesi eğitim programı doğrultusunda gerçekleşirken, çocuklar günlük yaşamlarında da bilim içerikli öğrenmeler gerçekleştirirler (Kuru ve Akman, 2017). Her iki bağlamda da çocukların etkileşimde bulunabildikleri etmenlerden biri çocuk kitaplarıdır. Gerek okul öncesi eğitim kurumunda gerekse ev ortamında çocuklar kitap inceleme veya kendilerine kitap okunması deneyimlerini yaşayabilmektedirler. Söz konusu kitaplar hitap ettikleri yaş grubu nedeniyle genellikle resimli olarak yapılandırılmaktadırlar.

Bu açıdan bakıldığında resimli çocuk kitapları, bilimsel süreç becerilerini çocukların aşina oldukları bağlamlara yerleştirme, gerçek dünyayla ve günlük deneyimlerle bağlantılandırma, dolayısıyla çocukların bu becerileri tanıdık bağlamlarda kazanabilmelerini destekleme potansiyeline sahiptir (Monhardt ve Monhardt, 2006). Bu nedenle bu araştırma kapsamında çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın hem kitap yazım hem seçim aşamalarında ilgililere fikir verebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması desenine uygun olarak yapılandırılacaktır. Durum çalışmaları bir vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacından dolayı tercih edilir. Durum çalışmalarının belirlilik, betimleme ve sezgisellik özelliklerine bakıldığında belli bir olay, program ya da olguya odaklanılması; araştırılan olgunun zengin ve yoğun şekilde betimlenmesi; okuyucunun durum çalışması sayesinde araştırmadaki olguyu daha iyi anlaması (Merriam, 2013) sağlanmaya çalışılır. Bu araştırmada durum çalışması gerçekleştirilerek çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin yeri belirlenmeye çalışılacaktır. Çalışmaya veri toplama kaynağı olarak ulaşılabilen tüm resimli çocuk kitapları arasından rastgele seçilecek 20 kitap dahil edilecektir. Kitaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada sonuç olarak resimli çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinden hangilerine ne derece ağırlık verildiği belirlenebilecektir. Bu sayede bilimsel süreç becerileri açısından çocuk kitaplarının bir kısmına ilişkin alan yazına bilgi eklenebilmiş olacaktır. Bu bilginin daha sonra yapılacak benzer çalışmalara, kitap yazım süreçlerine, kitap seçim süreçlerine fikir verebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: betimsel analiz, durum çalışması, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim, resimli çocuk kitapları

Kaynaklar

Kuru, N., & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 42(190).

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. MEB.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009)

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.

ID 198-Science Process Skills in Children's Books

Nisa Başara Baydilek
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
nisa.basara@adu.edu.tr
0000-0003-4698-1361

Introduction

The period when the brain is most open to environmental influences is the pre-school period, when it develops rapidly. The achievements of the child during this period are; It is closely related to the support he receives from his environment and the opportunities provided to him (MEB, 2013). In order for this period to be experienced with quality, pre-school education institutions try to provide children with an education process that meets the needs of the period they are in and their individual characteristics.

While science education in pre-school education institutions takes place in line with the pre-school education program, children also learn about science in their daily lives (Kuru and Akman, 2017). In both contexts, one of the factors that children can interact with is children's books. Both in pre-school education institutions and at home, children can experience book review or having a book read to them. These books are generally structured with pictures due to the age group they appeal to.

From this perspective, children's picture books have the potential to place science process skills in contexts that children are familiar with, connect them with the real world and daily experiences, and therefore support children in acquiring these skills in familiar contexts (Monhardt and Monhardt, 2006). Therefore, within the scope of this research, it was aimed to determine scientific process skills in children's books. It is thought that the study can give ideas to those concerned during both the book writing and selection stages.

Methodology

The research will be structured in accordance with the case study design within the scope of qualitative research method. Case studies are preferred due to the need to understand, explore and interpret a case. Considering the specificity, description and intuitiveness characteristics of case studies, focusing on a certain event, program or phenomenon; rich and dense description of the phenomenon under investigation; Thanks to the case study, the reader is tried to better understand the phenomenon in the research (Merriam, 2013). In this research, a case study will be conducted to determine the place of scientific process skills in children's books. 20 books will be randomly selected from all available illustrated children's books as data collection sources in the study. The books will be analyzed using the descriptive analysis method.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, it will be possible to determine which scientific process skills are given emphasis in children's picture books and to what extent. In this way, information will be added to the literature on some of the children's books in terms of scientific process skills. It is thought that this information may provide insight into similar studies, book writing processes, and book selection processes to be conducted in the future.

Keywords: children's picture books, case study, descriptive analysis, preschool period, preschool education

References

Kuru, N., & Akman, B. (2017). Examining the scientific process skills of preschool children in terms of teacher and child variables. *Education and Science, 42*(190).

MEB. (2013). Preschool education program. MEB.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and practice.* S. Turan (Trans. Ed.). Nobel Academic. (Original work published 2009)

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.

ID 199-Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlıklarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Yeliz Özkan Hıdıroğlu
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
yelizozkan09@gmail.com
0000-0002-5176-1235

Abdurrahman Tanrıöğen
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
atogen@gmail.com
0000-0002-5491-3273

Giriş

Dördüncü sanayi devrimiyle birlikte robotik, otonom araçlar, yapay zeka, metaverse, makineler, biyoteknoloji ve genomik ile uyumlu olarak gelişen teknoloji öğretmenin değişime hazır olmasını gerekli kılmıştır. Bilgi toplumlarında bilgi ve birikimlerin hızla artması bilgi yığınlarının oluşmasına neden olmuştur. Doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmak için bilimsel bakış açısı kazanma ve akademik okuryazarlık kavramları ön plana çıkmaktadır. Bilgi üretebilmek için bilimsel araştırma yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Ercoşkun, 2017). Bu anlamda akademik okuryazarlığın gelişimi bilgi üretimi, iletişim ve dönüşüm için güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Li, 2022).

Eğitim sistemleri içerisinde hem nicelik hem de nitelik açısından önemli yer tutan öğretmenler önemli değişim ajanlarıdır (Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2023). Öğretmen adaylarının öğretmen olmak amacıyla aldıkları hizmet öncesi eğitimler, akademik bilgilerini mesleklerine aktarmalarına ve öğretmenlik kimliklerini oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır (Krzywacki, 2009). Öğretmen adaylarının bilgilerini doğru ve seçici bir şekilde sürekli olarak arttırabilmeleri gelişime ayak uydurabilmeleri adına önemlidir. Araştırmada diğer bir değişken olan yaşam boyu öğrenme; bireylerin etkili ve verimli olarak yaşayabilmeleri için bilgi, beceri ve donanımlarını arttırma anlayışına dayanmaktadır (Ünlühisarcıklı, 2009). Toplumun her kesimiyle iç içe bulunan öğretmenlik mesleği hem öğretmenlik eğitimi alırken hem de öğretmenlik mesleğini yaparken öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi gereken bir yapıdadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmesi ve keşfetmesi öğretmenlik kariyerlerini olumlu etkileyecektir (Bohari, Mustamal ve Mohamad, 2020).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algılarını belirlemek ve akademik okuryazarlıklarıyla yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda alt problemler;

1) Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2) Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3) Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" şeklindedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Demir ve Deniz (2020) tarafından geliştirilen "Akademik Okuryazarlık Ölçeği" ve

Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiş, Engin, Kör ve Erbay (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler online olarak, google form aracılığıyla sadece gönüllü öğretmen adaylarından toplanmıştır. Bu araştırmaya 359 öğretmen adayı katılmıştır, 2 veri uç değer olması nedeniyle elenmiş, 357 veri analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikten, pearson korelasyon analizinden ve doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla yaşam boyu öğrenmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmaya göre akademik okuryazarlık yaşam boyu öğrenmedeki toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: akademik okuryazarlık, öğretmen adayları, yaşam boyu öğrenme

ID 199-The Relationship Between Pre-Service Teachers' Academic Literacy and Their Lifelong Learning Dispositions

Yeliz Özkan Hıdıroğlu
Ministry of National Education, Türkiye
yelizozkan09@gmail.com
0000-0002-5176-1235

Abdurrahman Tanrıöğen
Pamukkale University, Türkiye
atogen@gmail.com
0000-0002-5491-3273

Introduction

With the fourth industrial revolution, technology has developed in line with robotics, autonomous vehicles, artificial intelligence, metaverse, machines, biotechnology and genomics, making it necessary for teachers to be ready for change. The rapid increase in knowledge and information in information societies has led to the formation of masses of information. In order to access accurate and reliable sources of information, the concepts of gaining a scientific perspective and academic literacy come to the fore. Individuals who can conduct scientific research are needed to produce knowledge (Ercoşkun, 2017). In this sense, the development of academic literacy is considered as a powerful tool for knowledge production, communication and transformation (Li, 2022).

Teachers, who have an important place in education systems in terms of both quantity and quality, are important change agents (Özkan Hıdıroğlu & Tanrıöğen, 2023). The pre-service education that pre-service teachers receive in order to become teachers contributes to the transfer of their academic knowledge to their profession and to the formation of their teaching identity (Krzywacki, 2009). It is important for pre-service teachers to continuously increase their knowledge in a correct and selective manner in order to keep up with the development. Lifelong learning, which is another variable in the research, is based on the understanding of increasing the knowledge, skills and equipment of individuals in order for them to live effectively and efficiently (Ünlühisarcıklı, 2009). The teaching profession, which is intertwined with all segments of the society, has a structure in which the teacher must constantly improve himself/herself both while receiving teacher education and while practicing the teaching profession. Pre-service teachers' learning and exploring lifelong learning will positively affect their teaching careers (Bohari, Mustamal, & Mohamad, 2020).

The purpose of this study is to determine pre-service teachers' perceptions of their academic literacy and lifelong learning and to reveal the relationship between their academic literacy and lifelong learning. In this direction, the following sub-problems have been developed:

1) What is the level of pre-service teachers' perceptions about their academic literacy and lifelong learning?

2) Is there a significant relationship between pre-service teachers' academic literacy and their lifelong learning dispositions?

3) Do pre-service teachers' perceptions of their academic literacy predict their lifelong learning dispositions at a significant level?"

Method

This study is a relational survey model of quantitative research. "Academic Literacy Scale" developed by Demir and Deniz (2020) and "Lifelong Learning Dispositions Scale" developed by Wielkiewicz and Meuwissen (2014) and adapted into Turkish by Engin, Kör and Erbay (2016) were used as data collection tools. Convenient sampling method was used in the study. Data were collected online via google form only from volunteer pre-service teachers. 359 pre-service teachers participated in this study, 2 data were eliminated due to outliers and 357 data were analyzed. Descriptive statistics, Pearson correlation analysis and linear regression analysis were used to analyze the data.

Results

Pre-service teachers' perceptions of their academic literacy and lifelong learning are at a high level. A significant positive relationship was found between pre-service teachers' academic literacy and lifelong learning. According to the study, academic literacy explains 40% of the total variance in lifelong learning.

Keywords: academic literacy, pre-service teachers, lifelong learning

ID 200-Eğitimde Dramanın Akademik Başarı, Sosyo-Duyuşsal Özelliklere Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Nurtaç Üstündağ Kocakuşak
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
0000-0002-2014-6571

Ruken Akar Vural
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
rakavural@adu.edu.tr
0000-0002-3137-3753

Giriş

Son yıllarda eğitim sisteminde önemli bir ivme kazanan yaratıcı drama, öğrencilerin aktif öğrenmelerine katkı sağladığı için etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Yıldırım, 2022). Dramanın etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrencileri motive etmek ve okullarda şiddetle mücadele etmek gibi birçok farklı amaçla kullanıldığı bilinmektedir (Anderson ve Donelan, 2009). Eğitimde drama, eğitimin her kademesinde kullanılabilen ve öğrenci başarısı, ilgisi ve tutumları üzerinde olumlu sonuçlar sağlayan bir yöntemdir (Fleming vd., 2004). Bu çalışmada, önceki çalışmaların sonuçlarına dayanarak, eğitimde drama kullanımının 6-11 yaş arası öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal, duyuşsal özelliklerine ve iyi oluş düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Eğitimde drama kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?

- Eğitimde drama kullanımının öğrencilerin sosyal ve duyuşsal özellikleri ile iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Eğitimde drama kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal ve duyuşsal özelliklerine etkisini inceleyen bu çalışma meta-analiz yöntemiyle yapılandırılmıştır. Meta-analize dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde izlenen sistematik derleme süreci PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analysis Statement) adımları takip edilerek sürdürülmüştür. Çalışmada olası bias riskini azaltmak amacıyla makalelerin tam metni okunarak seçimi ve veri çekme işlemleri bağımsız iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İki çalışmaya ilişkin veri çekme ve kalite değerlendirme işlemleri pilot çalışma yoluyla incelenmiştir. Çalışmaların kalite değerlendirmesi için JBI Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi ve veri çekme işlemleri için JBI Veri Toplama Formu revize edilerek kullanılacaktır.

Uygunluk kriterlerine göre çalışmaya dâhil edilecek çalışmaların seçimi PICOS kriterlerine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi; 6-11 yaş arası öğrenciler, müdahale; yapılandırılmış bir drama müdahalesi, karşılaştırma; kontrol grubu, çıktılar; akademik başarı, sosyal ve duyuşsal özellikler, iyi oluş ve çalışma deseni; ön test ve son test kontrol gruplu randomize kontrollü, yarı deneysel çalışmalardır. Çalışmada hariç tutma kriterleri olarak; yöntemi net olmayan, nitel veya derleme yöntemi ile yapılandırılan, tam metnine ulaşılamayan, bildiri, editör notları veya kitap bölümü gibi makale dışındaki araştırma türünde olan, kontrol grubu bulunmayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Bu çalışmada taramalar 07.08.2023-30.08.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Tarama yapılan veri tabanları, Web of Science Core Collection'da yer alan SSCI, ESCI ve A-HCI indeksleri ile SCOPUS ve ERIC veri tabanları ile sınırlandırılmıştır. Doküman türü makale ve dil İngilizce olarak seçilmiştir. İlave taramalar için bu çalışmaya dahil edilen çalışmalar ile konuya ilişkin daha önce yapılan derleme niteliğindeki çalışmaların referans listeleri kontrol edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Veri analiz süreci devam etmektedir. Veri çıkarma ve kalite değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra meta-analiz için Jamovi programı kullanılacaktır. İstatistiksel verilerin etki büyüklüklerini değerlendirmek için Cohen ve arkadaşlarının (2007) sınıflandırması kullanılacaktır. İstatistiksel anlamlılık için $p < 0.05$ değeri kabul edilecektir.

Anahtar Sözcükler: etki büyüklüğü, duyuşsal, iyi oluş, meta-analiz, yaratıcı drama

Kaynaklar

Anderson, M., & Donelan, K. (2009). Drama in schools: Meeting the research challenges of the twenty-first century. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 165-171.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research in education* (6th edition). Routhledge Falmer.

Fleming, M., Merrel, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on primary pupils. *Research in Drama Education, 9*(2), 177-197.

Yıldırım, E. (2022). The effect of drama method on academic achievement and attitude: A comparative meta-analysis and meta-synthesis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 8*(1), 18-49.

ID 200-The Effect of Drama in Education on Academic Achievement and Socio-Affective Characteristics: A Meta-Analysis Study

Nurtaç Üstündağ Kocakuşak
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
0000-0002-2014-6571

Ruken Akar Vural
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
rakavural@adu.edu.tr
0000-0002-3137-3753

Introduction

Creative drama, which has gained significant momentum in the education system in recent years, is used as an effective method because it contributes to students' active learning (Yıldırım, 2022). It is known that drama is used for many different purposes such as realizing effective learning, motivating students and combating violence in schools (Anderson & Donelan, 2009). Drama in education is a method that can be used at all levels of education and provides positive results on student achievement, interest and attitudes (Fleming et al., 2004). In this study, based on the results of previous studies, it was aimed to determine the effect of using drama in education on the academic achievement, social, affective characteristics and well-being levels of students aged 6-11 years. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What is the effect of using drama in education on students' academic achievement?

- What is the effect of using drama in education on students' social and affective characteristics and well-being levels?

Methodology

This study, which examines the effect of drama use in education on students' academic achievement and social and affective characteristics, was structured by meta-analysis method. The systematic review process followed in determining the studies to be included in the meta-analysis was carried out by following the steps of PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analysis Statement). In order to reduce the risk of possible bias in the study, the full text of the articles was read and the selection and data extraction procedures were carried out by two independent researchers. Data extraction and quality assessment procedures for two studies were examined through a pilot study. The JBI Critical Appraisal Checklist will be used for quality assessment of the studies and the JBI Data Collection Form will be revised and used for data extraction.

The selection of the studies to be included in the study according to the eligibility criteria was carried out according to the PICOS criteria. The population of the study; students aged 6-11 years, intervention; a structured drama intervention, comparison; control group, outcomes; academic achievement, social and affective characteristics, well-being, and study design; randomized controlled, quasi-experimental studies with pre-test and post-test control groups. As exclusion criteria, studies with unclear methodology, structured with qualitative or review

methodology, studies whose full text could not be accessed, studies in research types other than articles such as papers, editor's notes or book chapters, and studies with no control group were not included in the study.

In this study, the searches were conducted between 07.08.2023-30.08.2023. The databases searched were limited to SSCI, ESCI and A-HCI indexes in the Web of Science Core Collection, as well as SCOPUS and ERIC databases. The document type was selected as article and the language as English. For additional searches, the reference lists of the studies included in this study and previous review studies on the subject were checked.

Results / Expected Outcomes

The data analysis process is ongoing. After data extraction and quality assessments are completed, Jamovi program will be used for meta-analysis. The classification of Cohen et al. (2007) will be used to evaluate the effect sizes of statistical data. A value of $p < 0.05$ will be accepted for statistical significance.

Keywords: effect size, affective, well-being, meta-analysis, creative drama

References

Anderson, M., & Donelan, K. (2009). Drama in schools: Meeting the research challenges of the twenty-first century. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 165-171.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research in education* (6th edition). Routhledge Falmer.

Fleming, M., Merrel, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on primary pupils. *Research in Drama Education, 9*(2), 177-197.

Yıldırım, E. (2022). The effect of drama method on academic achievement and attitude: A comparative meta-analysis and meta-synthesis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 8*(1), 18-49.

ID 201-Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Feryad Doğuş
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
feryaddogus@gmail.com
0009- 0005-7900-5270

Doç. Dr. Sanem Tabak
Ordu Üniversitesi, Türkiye
sanemuca@gmail.com
0000-0002-8905-4042

Giriş

Ülkemizde öğretim programları belli aralıklarla değişmiştir. Bu değişim, öğretmenlerin bir önceki öğretim programına göre hareket etmesine sebep olabilmekte ve gerçekleşen yenilikleri takip etmelerini zorlaştırabilmektedir. Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri tüm öğretmenlerin koşulsuzca kabul etmelerini ve eksiksiz bir şekilde sınıflarında uygulamaya koymalarını beklemek gerçekçi değildir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Yine öğretim programlarını uygulama bağlamında Aşçı ve Yıldırım (2020)'a göre, farklı ihtiyaçlara sahip yerleşim yerlerinin olması, tek bir kontrol merkezinden yürütülmeye çalışılan programların istenildiği şekliyle uygulanamadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretim programlarını hazırlayan merkezi otoritenin sahip olduğu yetki, bölge veya il bazında aynı işi yapabilecek merkezi birimlerle paylaşılmalıdır (Aşçı ve Yıldırım 2020). Bu şekilde bölge bölge yerel merkezlerce hazırlanan öğretim programlarının, yerel bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda amacına daha kolay ulaşabileceği ve bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin programa bağlılıklarının artacağı söylenebilir.

Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında merkeziyetçi eğitim sistemi yapısı, öğrenci, program ve öğretmen özellikleri ile kurum ait özelliklerin belirleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir. Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi (2021)'ye göre; ders kitaplarının ve materyal eksikliklerinin, kalabalık sınıfların ve süre yetersizliğinin neden olduğu öğretmen merkezli yaklaşımların, öğretim programı kazanımlarının öğrencilerin seviyesine uygun olmamasının da öğretim programına bağlılığı etkileyen sorunlardan olduğunu belirtmiştir. Yine tek bir merkezden gelen öğretim programlarının her bölgenin ihtiyacını karşılayamadığı da büyük bir sorun olarak düşünülmektedir. Bu çalışmada, kırsal bir yerleşim yerinde farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü ilgili araştırmalarda (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Ringwalt ve diğ., 2003) öğretim programına bağlılığın çevresel koşullar ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde, Ordu ilinin kırsalda yer alan ilçesinde; devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış

görüşme formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından alanyazın dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde; araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden ses kayıtları ile elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış; ardından veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını öğretmen özelliklerinin, program özelliklerinin, kurumsal özelliklerin, öğrenci özelliklerinin, bölgesel, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerin, merkeziyetçi eğitim sisteminin, geleceği belirleyici sınavların ve öğretmen eğitiminin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

"Program özellikleri" bağlamında öğretim programına bağlılığa kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme sürecinin etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci yeteneklerinin, gelişim özelliklerinin, bireysel farklılıkların, öğrencinin zekâ seviyesi, ilgileri, yeterlilikleri, hazır bulunuşluk seviyelerindeki farklılık ile öğrencilerin yaşadığı coğrafi bölgenin özelliklerinin programda dikkate alınmamasının öğretim programına bağlılığı etkilediği görülmüştür. Yine konuların dağılımı ve ders kitaplarının öğretim programına bağlılığı etkilediği görülmektedir. Konuların dağılımı bağlamında ders saatlerinin yetersizliği, konuların sınıf seviyelerine uygun olmayışı ve konu dağılımının eşit olmaması programa bağlılığı olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci bağlamında ise ulaşılan alt kategorilerden öğretim yöntem ve tekniklerin seçimi öğretim programına bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

"Kurumsal özellikler" bağlamında; öğretim programına bağlılığa okulun koşulları ve öğretmen-yönetici rollerinin etki ettiği görülmektedir. Okul koşulları bağlamında incelendiğinde çevresel koşulların (hava koşulları ve sosyal etkinlikler), okulun fiziksel koşullarının eksikliğinin ve ulaşım sorununun öğretim programına bağlılığa olumsuz etki ettiği görülmektedir.

"Bölgesel, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler" ve "Merkeziyetçi eğitim sistemi" bağlamında; öğretim programına bağlılığa bölgesel, sosyal ve aile yapısının etki ettiği görülmektedir. Öğretim programına bağlılık doğrultusunda coğrafi şartların, öğrenci profilinin, ailenin sosyoekonomik düzeyinin, okulun fiziksel özelliklerinin derse ve öğretim programına uygunluğunun, aile içi iletişimin, okulun çevresel özelliklerinin derse ve öğretim programına uygunluğunun merkeziyetçi programa bağlı kalmada sorunlara yol açtığı ve bölgesel programların hazırlanması gerekliği öğretmen tarafından vurgulanmaktadır.

"Geleceği belirleyici sınavlar" bağlamında sınava hazırlık çalışmalarının programdaki kazanımların çoğunun ihmal edilmesine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretim programı, öğretim programına bağlılık, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler, farklı okul türleri, öğretmenler

Kaynaklar

Arslan Çelik, F. M. ve Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis, 18*(1), 796-824.

Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 203-228.

Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *6*(11), 17-38.

Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior, 30*(3), 375-391.

ID 201-Investigation of the Factors Affecting the Curriculum Fidelity of Teachers Working at Different Types of Schools

Feryad Doğuş
Ministry of National Education, Türkiye
feryaddogus@gmail.com
0009- 0005-7900-5270

Assoc. Prof. Dr. Sanem Tabak
Ordu University Faculty of Education, Türkiye
sanemuca@gmail.com
0000-0002-8905-4042

Introduction

In our country, curricula have changed at certain intervals. This change may cause teachers to act according to the previous curriculum and make it difficult for them to follow the innovations. It is not realistic to expect all teachers to accept the changes made in the curricula unconditionally and put them into practice in their classrooms completely (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Again, according to Aşçı & Yıldırım (2020) in the context of curriculum implementation, it is seen that the curriculum that are tried to be carried out from a single control center cannot be implemented as desired due to the fact that there are settlements with different needs. For this reason, the authority of the central authority that prepares curricula should be shared with central units that can do the same job on a regional or provincial basis (Aşçı & Yıldırım 2020). In this way, it can be said that the curricula prepared by local centers region by region can reach their goals more easily in line with the needs of the local region and the fidelity of teachers working in these regions to the curriculum will increase.

In the study conducted by Dikbayır & Bümen (2016), it is stated that the structure of the centralized education system, student, curriculum and teacher characteristics, and institutional characteristics are determining factors in teachers' fidelity to the curriculum. According to Arslan-Çelik & Gelmez-Burakgazi (2021), the lack of textbooks and materials, teacher-centered approaches caused by crowded classes and insufficient time, and the inappropriateness of the curriculum outcomes to the level of the students are among the problems affecting the fidelity to the curriculum. It is also considered as a major problem that curricula coming from a single center cannot meet the needs of each region. In this study, it was aimed to examine the factors affecting the fidelity to the curriculum of teachers working in different school types in a rural settlement. Because in related studies (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014; Ringwalt et al., 2003), it is stated that curriculum fidelity is related to environmental conditions.

Methodology

In this study, holistic multiple case study design, one of the qualitative research methods, was used. The research was conducted in the fall semester of the 2022-2023 academic year in the rural district of Ordu province with teachers working in primary, secondary and high school school types in public schools. Research participants were determined by convenient sampling method from purposeful sampling methods. The data of the study were obtained through a semi-structured interview form. The data collection tool was developed by the researchers by considering the literature. In the research process; the interview form prepared by the

researchers was used. The data obtained from the interviews with audio recordings were first transferred to the computer environment; then the data were analyzed using thematic analysis. As a result of the analysis, themes, categories and codes were determined and direct quotations were used in the study to reflect the views of the teachers.

Results

When the results of the study are examined in general, it is concluded that teacher characteristics, curriculum characteristics, institutional characteristics, regional, social, economic and cultural characteristics, centralized education system, exams determining the future and teacher training affect teachers' fidelity to the curriculum.

In the context of "curriculum characteristics", it is seen that achievement, content, learning-teaching process and assessment and evaluation process affect curriculum fidelity. In this context, it has been observed that students' abilities, developmental characteristics, individual differences, students' intelligence level, interests, competencies, differences in readiness levels and the lack of consideration of the characteristics of the geographical region where students live in the curriculum affect the fidelity to the curriculum. Again, it is seen that the distribution of subjects and textbooks affect fidelity to the curriculum. In the context of the distribution of the subjects, it is seen that the insufficiency of the course hours, the inappropriateness of the subjects for the grade levels and the unequal distribution of the subjects negatively affect the fidelity to the curriculum. In the context of the learning-teaching process, it was concluded that the choice of teaching methods and techniques among the sub-categories affected the fidelity to the curriculum.

In the context of "institutional characteristics", it is seen that school conditions and teacher-administrator roles have an effect on the fidelity to the curriculum. When examined in the context of school conditions, it is seen that environmental conditions (weather conditions and social activities), lack of physical conditions of the school and transportation problems have a negative effect on fidelity to the curriculum.

In the context of "Regional, social, cultural and economic characteristics" and "Centralized education system"; it is seen that regional, social and family structure have an effect on fidelity to the curriculum. It is emphasized by the teacher that geographical conditions, student profile, socioeconomic level of the family, suitability of the physical characteristics of the school to the course and curriculum, communication within the family, suitability of the environmental characteristics of the school to the course and curriculum cause problems in adhering to the centralized curriculum and that regional programs should be prepared.

In the context of "exams determining the future", it was concluded that exam preparation activities led to the neglect of most of the learning outcomes in the curriculum.

Keywords: curriculum, curriculum fidelity, factors affecting curriculum fidelity, different school types, teachers

References

Arslan Çelik, F. M. ve Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis, 18*(1), 796-824.

Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 203-228.

Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *6*(11), 17-38.

Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior, 30*(3), 375-391.

ID 203-Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Entelektüel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Elif Özyenginer
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
elif.dokmetepe@deu.edu.tr
0000-0001-7211-7644

Beste Dinçer
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Giriş

Teknolojik gelişmelerin öncü olduğu 21. yüzyıl, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu değişikliklerden biri, öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin rollerindeki değişim/dönüşümdür. Alanyazın incelendiğinde değişen rollerin ve yeni becerilerin tanımlanmaya/sınıflandırılmaya çalışıldığı pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Binkley ve diğ., 2012; Lai ve Viering, 2012; Kennedy ve Odell, 2014; 2010; Soland ve diğ., 2013; Williams ve diğ., 2013). Ek olarak, OECD, EU, ISTE, NRC, AACU, ATCS, ASIA, NCREL, Iowa eğitim bölgesi birimleri gibi bir dizi önemli kuruluş, 21. yüzyıl becerilerini farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır (Cansoy, 2018; Çelebi, 2019).

21. yüzyılda kişilerde; değişimlere uyum sağlayabilme, tepki verebilme, teknolojiyi takip edebilme, bilgi bolluğu içinden doğru bilgi ayırt edebilme, analiz edebilme ve değerlendirebilme, bu bilgiyi gerçek hayata uyarlayabilme ve bir ürün ortaya koyabilme için gerekli olan ana beceriler ile üst düzey düşünme becerilerinin gerekli beceriler olduğu vurgulamaktadır (Anagün vd., 2016). Bu çalışma 21. yy. öğrenen becerileri odağında öğrenenlerin bilgiyi yalnızca yüzeysel olarak değil, kritik analiz yetenekleri ve derinlemesine anlama kapasitesini içeren ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken bir yeti olan entelektüel düşünmeyi temel almaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ile entelektüel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın örneklemini 2022/2023 akademik yılında Ege bölgesinde iki farklı Eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. 1., 2., 3. ve 4. sınıflar olmak üzere toplam 425 öğrenci uygun örnekleme ve gönüllülük esasına göre örnekleme dahil olmuştur.

Veri toplama aracı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeği (Orhan Göksün, 2016) ve entelektüel düşünme eğilimi ölçeği (Yoldaş ve Merç, 2018) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik katsayıları hesaplanmış, normallik testi sonuçlarına göre araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak ve parametrik testler kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Entelektüel düşünme eğilimi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri puanları arasında orta, öğrenen becerileri alt boyutlarından bilişsel beceriler boyutu ile yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir.

NRC tarafından, eleştirel düşünme, sistematik düşünme ve sıra dışı problemleri çözme (Akt. Çiftçi ve diğ., 2021) şeklinde ifade edilen bilişsel beceriler ile bireylerin problemlere çeşitli şekillerde cevap verme nedenlerini açıklamaya yönelik bir problem çözme stratejisi olarak (Yoldaş ve Merç, 2018) ifade edilen entelektüel düşünme eğilimi arasında yüksek düzeyde ilişkili olması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte entelektüel öğretmen adaylarının düşünme eğilimi ile otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişkinin görülmesi derinlemesine araştırılması gereken önemli bulgular olarak ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: entelektüel düşünme, 21.yy becerileri, düşünme becerileri

Kaynaklar

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. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016* (40), 160-175.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., ve Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills. 13.10.2020 tarihinde https://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/tools-and-resources/century21-skills-report.pdf adresinden erişilmiştir.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi, 7*(4), 3112-3134.

Çelebi, M. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Dü.), *6. uluslararası multidisipliner çalışmaları kongresi eğitim bilimleri tam metin bildiri kitabı içinde* (s. 157-172). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Eylül 1, 2023 tarihinde alındı.

Çiftçi, S., Sağlam, A., ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 718-734.

Lai, E. R. ve Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. *Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.* 01.10.2020 tarihinde http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME.pdf adresinden erişildi.

Kennedy T. J., ve Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Journal of Science Education International*, *25*(3), 246-258.

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Soland, J., Hamilton, L. S., ve Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Williams, C., Gannon, S. ve Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': Antipodeantrajectoriesandtravels of the '21st centurylearner'. *Journal of EducationPolicy*, *28*(6), 792-806.

Yoldaş, C. ve Merç, A. (2018). Entelektüel düşünme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences, 13*(27), 1729-1740.

ID 203-The Relationship Between 21st Century Learner Skills And Intellectual Thinking Tendencies Of Teacher Candidates

Elif Özyenginer
Dokuz Eylül University, Türkiye
elif.dokmetepe@deu.edu.tr
0000-0001-7211-7644

Beste Dinçer
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
bdincer@adu.edu.tr
0000-0002-9264-3665

Introduction

The 21st century, marked by technological advancements, has brought about profound changes in various fields, including education. One of these changes is the transformation of roles for teacher candidates and learners. A review of the literature reveals numerous studies attempting to identify and classify evolving roles and new skills (Binkley et al., 2012; Lai & Viering, 2012; Kennedy & Odell, 2014; Soland et al., 2013; Williams et al., 2013). Additionally, significant organizations such as OECD, EU, ISTE, NRC, AACU, ATCS, ASIA, NCREL, and Iowa educational units have categorized 21st-century skills in various ways (Cansoy, 2018; Çelebi, 2019).

In the 21st century, individuals are emphasized to possess core skills such as adaptability to change, responsiveness, technological literacy, the ability to discern accurate information from the abundance of knowledge, analytical skills, the capability to apply this knowledge to real-life situations, and the competence to produce tangible outcomes (Anagün et al., 2016). This study focuses on intellectual thinking, a skill that encompasses critical analysis abilities and deep understanding, and is considered essential for teacher candidates. The research aims to investigate the relationship between teacher candidates' 21st-century learner skills and their tendencies towards intellectual thinking.

Method

This study, structured within the relational survey design, utilizes a sample of teacher candidates enrolled in two different Education faculties in the Aegean region during the 2022/2023 academic year. A total of 425 students from the 1st, 2nd, 3rd, and 4th years voluntarily participated in the study, selected through convenience sampling.

Data was collected using the 21st-century learner skills scale (Orhan Göksün, 2016) and the intellectual thinking tendency scale (Yoldaş & Merç, 2018).

Descriptive statistics were employed for data analysis. Reliability coefficients of the scales were computed, and data were analyzed using parametric tests in accordance with the research sub-goals and normality test results.

Results

There appears to be a moderate correlation between the tendency for intellectual thinking and scores on 21st-century learner skills, particularly with the cognitive skills dimension among the sub-dimensions of learner skills. The National Research Council (NRC) identifies cognitive

skills as critical thinking, systematic thinking, and solving unusual problems (Çiftci et al., 2021), which are considered as problem-solving strategies explaining individuals' responses to problems (Yoldaş & Merç, 2018). A high level of correlation was expected between intellectual thinking tendencies and these cognitive skills. However, the low level of relationship between intellectual teacher candidates' thinking tendency and autonomous skills, cooperation and flexibility skills and innovation skills have been revealed as important findings that need to be investigated in depth.

Keywords: 21st-century skills, intellectual thinking, thinking skills

References

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. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016* (40), 160-175.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., ve Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills. 13.10.2020 tarihinde https://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/tools-and-resources/century21-skills-report.pdf adresinden erişilmiştir.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi, 7*(4), 3112-3134.

Çelebi, M. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Dü.), *6. uluslararası multidisipliner çalışmaları kongresi eğitim bilimleri tam metin bildiri kitabı içinde* (s. 157-172). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Eylül 1, 2023 tarihinde alındı.

Çiftçi, S., Sağlam, A., ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 718-734.

Lai, E. R. ve Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. *Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.* 01.10.2020 tarihinde http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME.pdf adresinden erişildi.

Kennedy T. J., ve Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Journal of Science Education International*, *25*(3), 246-258.

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Soland, J., Hamilton, L. S., ve Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Williams, C., Gannon, S. ve Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': Antipodeantrajectoriesandtravels of the '21st centurylearner'. *Journal of EducationPolicy*, *28*(6), 792-806.

Yoldaş, C. ve Merç, A. (2018). Entelektüel düşünme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences, 13*(27), 1729-1740.

ID 204-Özel Yeteneklilerin Gerçek Yaşam Problemlerine Yönelik Proje Üretimi ve Yönetimlerinin İncelenmesi

Gülnur Özbek
St. John's Üniversitesi, ABD
ozbekg@stjohns.edu
0000-0001-9395-5022

Erdoğan Köse
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
erdogan63@gmail.com
0000-0003-0426-0267

Seokhee Cho
St. John's Üniversitesi, ABD
chos1@stjohns.edu
0000-0002-5800-2100

Giriş

Özel yetenekliler, gerçek yaşam problemlerine yaratıcı çözüm modelleri geliştirme potansiyelleri olmasına rağmen yetenek, beceri ve bilgilerinin tamamını özgün ürün ve proje üretimine dönüştüremeyebilir. Sahip oldukları yüksek potansiyel dikkate alınarak, özel yetenekliler programlarında, bu öğrencilerden farklı disiplinlerin zorlu problemlerine yaratıcı fikirler, algoritmalar, modeller, kodlamalar, çözümler, projeler üretmeleri beklenilmektir. Programlar gerektiriyor olsa bile, hepsinin bunları gerçekleştirebildiği ve özgün sonuçlara ulaşabildiği söylenemez. Bu durum, yaratıcı proje üretimine çatı oluşturan yenilikçi fırsatların sağlanmasını ve katkı sağlayan faktörlerin belirlenmesini önemli hale getirmekte ve gerekli kılmaktadır. Araştırmanın amacı, özel yeteneklilerin matematiksel modelleme projesi üretimine yönelik yeterliklerini ve yapılarını belirlemek; modelleme tabanlı proje üretimi ve yönetimi programının bu yeterliklerin gelişimine ve proje üretimine etkisini incelemek; proje üretiminin etkenlerini ve gelişimine katkı sağlayan faktörleri tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birbirini destekleyecek şekilde işlenildiği karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlk aşama nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desende yürütülmüştür. Sonraki aşama, elde edilen verilere dayalı olarak, proje üretimi ve yönetimi programının plan ve tasarımını kapsamaktadır. Son aşamada ise, deney ve kontrol gruplu ön-son-kalıcılık testi şeklinde deneysel desen ile sürecin daha detaylı analizi için nitel veriler de elde edilmiştir.

İlk aşamanın katılımcıları, Türkiye geneli Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) Proje Üretimi ve Yönetimi (PÜY) programına devam etmekte olup rastgele seçilen 300 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Bunlar arasından amaçlı örneklemeyle belirlenen 60 katılımcı deneysel çalışma grubunu oluşturmuştur. Kullanılan veri kaynakları ölçek, görüşme formu, modelleme günlüğü, proje formu, akran öneri formu ve uzman öneri formu şeklindedir. Katılımcıların proje üretimleri ve eş zamanlı verilerin toplanması 41 haftalık süreci kapsayan zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar

Çalışma sonucunda, özel yeteneklilerin matematiksel modelleme tabanlı proje üretimlerinin; gerçek yaşam problemini belirleme, anlama ve sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama şeklinde beş faktörlü yapıda olduğu; yorumlama ve doğrulama yapılması, ikinci faktöre geri dönülerek sürecin değerlendirilmesini gerektirdiğinden bu yapının döngüsellik gösterdiği belirlenmiştir.

Modelleme tabanlı PÜY'nin, özel yeteneklilerin matematiksel modelleme projesi üretimleri ve buna yönelik yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu ve kalıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan uygulamanın, kısmi yaklaşımla tüm faktörlerde gelişimi sağlama konusunda etkili olduğu ve proje üretimine hem nicelik hem de nitelik olarak olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiksel modelleme projesi üretimine yönelik 15 yansıtma kategorisine ulaşılmış olup en çok matematikselleştirme ve doğrulama ile ilgili zorluklarla karşılaşıldığı ve yansıtma kararları alınarak üstesinden gelindiği belirlenmiştir. Özel yeteneklilerin matematiksel modelleme projesi üretimi etkenleri yedi kategori altında toplanmış olup, ilgili oldukları alanda evrensel, güncel ve popüler bilim problemlerine yönelmenin önemli etken olduğu görülmüştür. Matematiksel modelleme tabanlı proje üretimine katkı sağlayan 15 faktör olduğu sonucuna ulaşılmış olup bunlardan bazıları; alan uzmanından öneri alma, akran sunumlarında fikir ve deneyim paylaşma, aşamalarda ve süreçte döngüsel ilerleme, plan ve tasarım kararlarının sonuçlarını haftalık olarak değerlendirme. Proje üretiminin desteklenmesinde ulaşılan sonuçların dikkate alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: proje üretimi ve yönetimi programı, özel yetenekliler, matematiksel modelleme, yansıtıcı düşünme

ID 204-Examining Gifted Youth's Project Production and Management on Real-Life Problems

Gülnur Özbek
St. John's University, ABD
ozbekg@stjohns.edu
0000-0001-9395-5022

Erdoğan Köse
Akdeniz University, Türkiye
erdogan63@gmail.com
0000-0003-0426-0267

Seokhee Cho
St. John's University, ABD
chos1@stjohns.edu
0000-0002-5800-2100

Introduction

Gifted students might have a potential to produce creative products and projects which can be applied for solving the problems in real-life and challenges of our society. The potential to transform knowledge and skills into creative productivity, such as producing mathematical modelling projects on multi-disciplinary global problems, is defined as giftedness. Even though gifted youths might have potential to apply their knowledge and skills on producing creative projects for human well-being, it cannot be assumed that all of them will be able to do so properly. For several other reasons, such as failures to produce creative mathematical solution models and to transform theory into practice, providing gifted youths with innovative opportunities for facilitating production of creative projects might be needed. In this context, it can be considered that examining the structure of mathematical modelling project productions on real-life problems and predictive relationships among its factors might shed light on how gifted youths' creative productivity can be supported.

This study aims to determine gifted youths' mathematical modeling project production competencies and structure, to examine the impact of a modeling-based project production and management program on these competencies and project production, and to identify the triggers and contributing factors of project production.

Methodology

In this mixed method study, both quantitative and qualitative procedures were employed. In the first phase, a correlational study, one of the quantitative research methods, was used. The next phase covers the planning and designing of the project production and management program based on the data obtained. In the last phase, qualitative data were also obtained in order to deeply analyze the process along with the experimental design.

The study group of the first phase consisted of 300 randomly selected gifted youths who were registered in the Project Production and Management Program (PPMP) in the field of Mathematics in Science and Art Centers (SACs) throughout Türkiye. In the experimental phase, the study group of the research comprised 60 participants who were purposively selected from among the 300 participants that took part in the first phase of the study. The data sources

used in the study include the scale, interview form, modeling diary, project form, peer suggestion form, and expert suggestion form. The implementation and the collection of simultaneous data covered a 41-week period.

Results

It was concluded that the mathematical modeling-based project production of the gifted students had a five-factor structure: identifying the real-life problem, understanding and simplifying, mathematizing, working mathematically, and interpreting and validation, and that this structure was cyclical, since interpretation and validation require the evaluation of the process by returning to the second factor.

It was concluded that the modeling-based project production and management program positively affected the mathematical modeling levels and project productions of the gifted youths and that this development was maintained. A positive and lasting effect was determined on all factors partially.

It was concluded that there were fifteen reflection categories for the mathematical modeling project production and it was also concluded that participants had the greatest difficulty in mathematization and validation, and that they overcame the difficulties they faced by making reflection decisions. The triggers of the mathematical modeling projects production of gifted youths were grouped in seven categories, and it was seen that focusing on universal, real-life and popular science problems in the field they were interested in was most important factor. It was indicated that there were 15 factors contributing to mathematical modeling projects production, and some of these factors are; being guided by expert suggestions, sharing suggestions and experience by making peer presentations, cyclical progress in the process, evaluating the results of planning and designing decisions on a weekly basis and experiencing in practice. It is suggested that the results obtained should be considered in the context of ensuring the project production.

Keywords: project production and management program, gifted and talented youth, mathematical modelling, reflective thinking

ID 205-Konservatuvar Öğrencilerinin Müzik Eğitiminde Teknolojiyi Kullanımına Yönelik Tutumu

Hüseyin Yılmaz
Kafkas Üniversitesi, Türkiye
arya36zh@gmail.com
0000-0001-8481-755X

Halil İbrahim Kaya
Kafkas Üniversitesi, Türkiye
hikaya75@gmail.com
0000-0002-2436-2829

Giriş

Birçok alanda bilgi elde etmek için kullanılan teknoloji, eğitimde de önemli bir yere sahiptir. Eğitim ve teknolojinin bir arada olduğu 21. yüzyılda, nitelikli bireylerin yetişmesi için rehber olan kişilerin teknolojiyi her yönünle takip etmeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Teknoloji geliştikçe yeni teknolojik öğrenme yöntemleri eğitimde uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemlerin yanı sıra teknolojiyi kullanan bireylerin tutumları da önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırma, müzik bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilip belirlenmesi, tartışılması ve sorunların çözümüne yönelik önerilerin sunulması bakımından önemlidir. Ayrıca mevcut araştırma kapsamında literatürde yeterli araştırmanın bulunmaması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin müzik eğitiminde teknolojiyi kullanımına yönelik tutumlarının nasıl olduğu merak uyandırmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada ilgili literatür araştırılarak betimsel tarama modelinde genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

Çalışma grubunu, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören 127 öğrenci oluşturmuştur.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 2020 yılında Atabek ve Burak tarafından geliştirilen ve kullanım izni alınan ‘müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği (METT) ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, frekans, standart sapma ve betimleyici istatistik analizi yapılmıştır.

Sonuç

Araştırma sonucuna göre konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin müzik eğitiminde teknolojiyi kullanımına yönelik tutum ölçeğinde cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise ve öğrenim

gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin teknolojiyi kullanımına yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: müzik, teknoloji, tutum, konservatuvar

Kaynaklar

Atabek, O. & Burak, S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisine yönelik özyeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(29), 444-464. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.23

Karasar, N (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

ID 205-Conservatory Students' Attitudes towards the Use of Technology in Music Education

Hüseyin Yılmaz
Kafkas University, Türkiye
arya36zh@gmail.com
0000-0001-8481-755X

Halil İbrahim Kaya
Kafkas University, Türkiye
hikaya75@gmail.com
0000-0002-2436-2829

Introduction

Technology, which is used to obtain information in many fields, has an important place in education. In the 21st century, where education and technology are together, people who are guides for the training of qualified individuals should follow and use technology in every aspect. As technology develops, new technological learning methods have started to be applied in education. In addition to these methods, the attitudes of individuals using technology also play an important role.

This research is important in terms of evaluating and determining the attitudes of music department students towards the use of technology in music education, discussing and presenting suggestions for solving problems. In addition, it is thought to contribute to the literature since there is not enough research in the literature within the scope of the current research. It has aroused curiosity about the attitudes of students studying in music departments towards the use of technology in music education.

Method

In this study, the general survey method was used in the descriptive survey model by searching the relevant literature.Survey models are suitable for researches that aim to describe a past or current situation as it exists.Descriptive survey models are divided into two sections. These sections are general survey and case study surveys. Relational screening model is a method that falls within the general screening method.General survey models are surveys conducted on a universe consisting of a large number of elements, on the whole universe or on a group of samples or samples to be taken from it in order to reach a general judgement about the universe (Karasar, 2006).

The study group consisted of 127 students studying at Kafkas University State Conservatory.

In this study, the attitude scale towards the use of technology in music education (METT) developed by Atabek and Burak in 2020 and obtained permission for use and the "personal information form" created by the researchers were used as data collection tools.

Nonparametric Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test, frequency, standard deviation and descriptive statistics analysis were used to analyse the data.

Results

According to the results of the research, no significant difference was found in the scale of conservatory students' attitudes towards the use of technology in music education according to gender, class, graduated high school and department of study.In addition, the arithmetic mean of the students' attitudes towards the use of technology was found to be at the level of "agree".

Keywords: music, technology, attitude, conservatory

References

Atabek, O. & Burak, S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisine yönelik özyeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(29), 444-464. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.23

Karasar, N (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

ID 207-İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Kullanımına Yönelik Ulusal Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Yusuf Çakır
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
yusuf.ckr@gmail.com
0009-0007-1647-0348

Giriş

Ters yüz öğrenme modeli, eğitimde bilişim teknolojileri kullanımının artması ve çevrimiçi ortamların yüz yüze öğrenme ile birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan yenilikçi eğitim modellerinden biridir (Kocabatmaz, 2021). Geleneksel öğretim metotlarından farklı bir yaklaşım sunan bu modelde, öğrenciler okul dışında sağlanan video ve benzeri kaynaklarla konulara asenkron olarak erişebilmekte ve sınıf ortamında ise bireysel ya da grup aktiviteleri yaparak bu konuları pekiştirebilmektedirler. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan ters yüz öğrenme modeli, geleneksel okulda ders evde ödev modelini tersine çevirerek sınıfta geçirilen süreyi daha etkileşimli bir hale getirip öğrencilere üst düzey yeteneklerini kullanabilecekleri bir öğrenme zamanı ve ortamı sunmaktadır (FLN, 2014). Ters yüz öğrenme, Esnek Ortamlar, Öğrenme Kültürü, Tasarlanmış İçerik ve Profesyonel Eğiticilerden olmak üzere dört temel bileşenin varlığını gerektiren bir yöntemdir ve bu bileşenler, kelimelerin İngilizce baş harflerinden oluşan "F-L-I-P" şeklinde ifade edilirek modele ismini vermiştir (Güven & Değirmen, 2021).

Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimde teknoloji entegrasyonu çalışmaları hızla ilerlemiş ve bu çalışmalar sayesinde yabancı dil eğitimi ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitsel yöntem ve araçlarda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Teknoloji kullanımının gittikçe yaygınlaştığı İngilizce öğretimi de ters yüz öğrenme modelinin sıklıkla kullanıldığı alanlardan biridir.

Alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde gerçekleştirilen literatür çalışmasının oldukça az olduğu görülmektedir. Daha önce yapılan çalışmaların sayıca az olması nedeniyle özellikle alanla ilgili eksikliklerin belirlenerek yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi açısından daha fazla literatür çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili çalışmaların tür, konu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yöntemleri dikkate alınarak değerlendirilmesi, İngilizce öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin kullanımıyla ilgili mevcut durumu ortaya koyacağı gibi gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulan çalışmaların belirlenmesine de katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada yazılı kaynakların analizinde kullanılan doküman analizi tekniği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Doküman analizi, araştırılan fenomenler hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir ve araştırma problemi, hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirlemekte önemli bir rol oynar (Kuzu, 2013).

Çalışmanın veri toplama sürecinde, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı kullanılmıştır. Örnekleme dahil edilen tezlere ulaşabilmek için ‘flipped learning’, ‘flipped learning in ELT’, ‘Ters yüz öğrenme’ ve ‘İngilizce öğretiminde ters yüz öğrenme’ anahtar kelimeleri kullanılmış ve ulaşılan sonuçların uygunluğu tekrar incelenerek uygun olan 58 tez çalışması örnekleme dahil edilmiştir.

Sonuçlar

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanına kayıtlı olan ve doğrudan İngilizce öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin kullanımına yönelik 2014-2023 yılları arasında tamamlanan 58 tezin incelenmesi sonucunda, araştırmacıların çalışmalarında çeşitli konulara ağırlık verildiği görülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen ulusal tezler, tür, konu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yöntemleri dikkate alınarak değerlendirildiğinde, özellikle örneklem seçiminde öğrenci, yöntem seçiminde ise karma yöntem seçimine yönelik bir eğilim olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, ulusal tez çalışmalarında araştırmacıların ters-yüz öğrenme modeline yönelik algı, tutum, öğrenen özerkliği, etki ve akademik başarı konularına daha fazla odaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında faydalanılan ders içerikleri ve kullanılan web araçlarını konu alan bir tez çalışmasının olmaması dikkat çekmektedir.

Alanda yapılacak olan ileri çalışmalarda, modelin kullanımına yönelik farklı sınıf kademeleri, eğitsel ders içerikleri ve web araçlarının ele alınması faydalı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil eğitimi, dönüştürülmüş sınıf, harmanlanmış öğrenme, ters yüz sınıf

Kaynaklar

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Reproducible PDF can be found at www.flippedlearning.org/definition.

Güven, S. & Değirmen, İ. (2021) Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı ingilizce öğretimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of History School,* 55, 4504-4530

Kocabatmaz, H. (2021). Ters Yüz Sınıf Modeli Kuramdan Uygulamaya. In A. Ö. Özdemir (Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786257582834

Kuzu, A. (2013). Veri Toplama Yöntem ve Araçları. Bilimsel araştırma yöntemleri. Anadolu Üniversitesi.

ID 207-A Review of National Thesis Studies on The Use of Flipped Learning Model in English Teaching

Yusuf Çakır
Ministry of National Education, Türkiye
yusuf.ckr@gmail.com
0009-0007-1647-0348

Introduction

Flipped learning is one of the innovative models emerged as a result of the increased use of information technologies in education and the combination of online environments with face-to-face learning (Kocabatmaz, 2021). In this model, students can access the subjects asynchronously with videos and similar resources outside the school, and they can reinforce these subjects by individual or group activities in the class time. Flipped learning reverses the traditional school education model, making the time spent in the classroom more interactive and offering students a learning time and environment to use their high-level abilities (FLN, 2014). Flipped learning requires the presence of four basic components: Flexible Environments, Learning Culture, Intentional Content and Professional Educators (Güven & Değirmen, 2021).

With the spread of technology, significant progress has been made in educational methods and tools for foreign language education and development of language skills. English teaching, due to widespread use of technology, is one of the areas where the flipped learning model is frequently used.

Due to the small number of literature studies in the field, more literature studies are needed, especially to identify deficiencies in the field and guide future studies. Reviewing the relevant studies by taking into account the type, subject, research method, data collection tools, sample, sample size and data analysis methods reveal the current situation regarding the use of the flipped learning model in English teaching and also contribute to the future studies to be carried out.

Methodology

In this study, the data was obtained using the document analysis technique. Document analysis involves the analysis of written materials that contain information about the phenomena under investigation, and the research problem plays an important role in determining which documents can be used as data sources (Kuzu, 2013). In this study, data was collected by analyzing the relevant theses registered in the National Thesis Center Database of the Council of Higher Education. In order to reach the theses included in the sample, the keywords 'flipped learning', 'flipped learning in ELT' and 'flipped learning in English teaching' were used. The suitability of the results obtained was re-examined and 58 suitable theses were included in the sample.

Results

This study covers the examination of 58 theses registered in the National Thesis Center Database of the Council of Higher Education and completed between 2014-2023 on the use of the flipped learning model in direct English teaching. As a result of the literature review, it is seen that researchers focus on various issues in their thesis studies on the use of the flipped learning model in English language teaching.

When the national theses included in the study are evaluated by taking into account their genre, subject, research method, data collection tools, sample, sample size and data analysis methods, it is noteworthy that there is a tendency towards student selection in sample selection and mixed method selection in method selection. In addition, in national thesis studies, researchers focused more on the perception, attitude, learner autonomy, impact and academic success towards the flipped learning model. It is noteworthy that there is no direct thesis study on the course contents and web tools used in the flipped learning model.

In future studies, it would be useful to consider different grade levels, course contents and web tools regarding the model.

Keywords: blended learning, flipped classroom, foreign language education, inverted class

References

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Reproducible PDF can be found at www.flippedlearning.org/definition.

Güven, S. & Değirmen, İ. (2021) Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı ingilizce öğretimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of History School*, 55, 4504-4530

Kocabatmaz, H. (2021). Ters Yüz Sınıf Modeli Kuramdan Uygulamaya. In A. Ö. Özdemir (Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786257582834

Kuzu, A. (2013). Veri Toplama Yöntem ve Araçları. Bilimsel araştırma yöntemleri. Anadolu Üniversitesi.

ID 210-Ortaokul Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Genişletilmiş Eğitim Faaliyetlerine[6] Katılma Nedenleri

Esra Kerimoğlu
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
esrak@yildiz.edu.tr
0000-0002-7004-3175

Bünyamin Bavlı
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
bbavli@yildiz.edu.tr
0000-0002-7274-0935

Giriş

Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları yaşıtlarından farklılık gösterdiği için (Berger, 1991) bu öğrenciler formel eğitimin dışında okul içinde ve okul dışında çeşitli öğrenme faaliyetlerine katılma ihtiyacı duyabilmektedir (Fischer vd., 2022). Genişletilmiş eğitim faaliyeti kapsamına giren bu planlı faaliyet ve programlar, akademik başarıyı, okuldaki başarıyı veya genel anlamda kültürel sermaye birikimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Stecher vd., 2018). Diğer bir ifadeyle, genişletilmiş eğitim faaliyetleri, akademik başarının artırılmasına yönelik olabileceği gibi spor, görsel sanatlar, müzik, dans ve özel ilgi alanına yönelik kulüpler (kitap okuma, tiyatro vb.) vasıtasıyla çok yönlü gelişimi destekleyebilir (Sivan & Siu, 2018). Bu faaliyetlere katılım toplum ve aile yapısına bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Vandell vd., 2022). Özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilmeleri için özellikle ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir. Genellikle, ebeveynler, çocuk için yeteneklerini geliştirebilecek ortam ve koşulları oluşturmaktan ve takip etmekten sorumludur (Kiewra, 2019; Witte vd., 2015).

Özel yetenekliler eğitimiyle ilgili literatürün çoğu, bu öğrencilerde sosyal kabul, benlik kavramı, iletişim becerileri, motivasyon, yalnızlık, psikolojik sıkıntı ve zorbalık gibi psikolojik ve sosyo-duygusal özelliklere (Košir vd., 2016; Peterson & Ray, 2006; Phillips & Lindsay, 2006; Ünal & Sak, 2022; Zeidner & Matthews, 2017) ve akademik performansa (Önal & Önal, 2021; Kitsantas vd., 2017) odaklanmaktadır. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilere ilişkin yapılan mevcut araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yürütüldüğü görülmektedir (Casino-García vd., 2021; Hornstra vd., 2020; Mofield ve Peters, 2019). Buradan hareketle bu çalışma, ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında ve Bilim Sanat Merkezlerinde verilen zorunlu dersler dışında devam ettiği ekstra program faaliyetleri ve bunların dışında bireysel olarak tercih edilen kurs, ders gibi etkinliklere katılma nedenlerini keşfetmeyi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin genişletilmiş eğitim faaliyetlerine katılma nedenlerinin katılımcı öğrenci ve ebeveynlerin anlamlandırmasından hareketle keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada sadece gönüllü

[*] Bu kavram, İngilizce Extended Education kavramına karşılık olarak kullanılmış olup ekstra program faaliyetlerine ek olarak öğrencinin kendisi ya da velisi tarafından belirlenen bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimi desteklemek amacıyla katıldığı bütün faaliyetleri kapsamaktadır.

katılımcılar yer almış ve her birine çalışmanın amaçlarını ve detaylarını ve katılımcıların haklarını özetleyen bir onam formu verilmiştir.

Bu kapsamda en az bir genişletilmiş eğitim faaliyetine devam eden beş veya altıncı sınıfa kayıtlı özel yetenekli 10 öğrenci ve onların velileri araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda, bu gelişim dönemi onların yeteneklerini geliştirmeleri ve bireysel yeteneklerinin farkına varmaları açısından önemli olduğundan araştırmaya bu katılımcı grubunun dahil edilmesine karar verilmiştir (MEB, 2007). Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formları ile elde edilmiştir. Ebeveynlerle ortalama 50 dakika, öğrencilerle ortalama 35 dakika süren birebir derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık üç haftada tamamlanmış olup veri doygunluğuna ulaşana kadar sürdürülmüştür. Her görüşme, daha sonra katılımcıların izniyle yazıya dökülmek üzere kaydedilmiştir. Verilerin analizinde Creswell'in (2007) ileri sürdüğü fenomenolojik veri analizi adımları takip edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Görüşmeler neticesinde ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin genişletilmiş eğitim faaliyetlerine katılma nedenleri teması altında "öğrenci", "veli", "öğretmen", "formel eğitim", "eğitim sistemi", "genişletilmiş eğitim faaliyetinin nitelikleri" ve "ekonomik nedenler" kategorileri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: özel yetenekli öğrenci, genişletilmiş eğitim, ortaokul, fenomenoloji.

Kaynaklar

Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students.* ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.

Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1006. http://doi.org/10.3390/ijerph18031006

Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd Ed.) Merrill Publishing Company.

Creswell, J. W. (2007). Choosing among five approaches. *Qualitative inquiry and reserach design.* Sage.

Fischer, N., Elvstrand, H., & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15*(2), 273-289. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00148-9

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences, 80,* 101871. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871

Kiewra, K. A. (2019). *Nurturing children's talents: A guide for parents*. ABC-CLIO.

Kitsantas, A., Bland, L., & Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(3), 266-288. http://doi.org/10.1177/0162353217717033

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 129-148. http://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186

MEB. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 10.09.2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 42*(2), 107-134. http://doi.org/10.1177/0162353219836737

Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 4573-4599. http://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148-168. http://doi.org/10.1177/001698620605000206

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, *17*(1), 57-73. http://doi.org/10.1080/13598130600947119

Sivan, A., & Siu, G. P. K. (2018). Extended education for academic performance, whole person development and self-fulfilment: The case of Hong Kong. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, *5*(2), 11-12. https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.05

Stecher, L., Maschke, S., & Preis, N. (2018). Extended Education in a Learning Society. In N. Kahnwald & V. Täubig (Eds.), *Informelles Lernen: Standortbestimmungen* (pp. 73-90). Springer VS.

Unal, N. E., & Sak, U. (2022). Outlanders: Loneliness experience of gifted girls. *High Ability Studies*, 1-26. http://doi.org/10.1080/13598139.2022.2064270

Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2022). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being?. *Applied Developmental Science, 26*(3), 426-442. https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1843460

Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kasson, S. C., & Perry, K. R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of the roles parents play in talent development. *Roeper Review, 37*(2), 84-96. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, *33*(2), 163-182. http://doi.org/10.1177/0261429417708879

ID 210-Reasons for Gifted Students at Middle School Level to Participate in Extended Education

Esra Kerimoğlu
Yildiz Technical University, Türkiye
esrak@yildiz.edu.tr
0000-0002-7004-3175

Bünyamin Bavlı
Yildiz Technical University, Türkiye
bbavli@yildiz.edu.tr
0000-0002-7274-0935

Introduction

Since the characteristics and needs of gifted students differ from their peers (Berger, 1991), these students may need to participate in various learning activities in and out of school outside formal education (Fischer et al., 2022). These planned activities and programs, which fall within the scope of extended education activities, aim to promote academic achievement, success at school or cultural capital accumulation in general (Stecher et al., 2018). In other words, extended education activities can be aimed at increasing academic achievement, as well as supporting all-round development through sports, visual arts, music, dance, and special interest clubs (reading, theatre, etc.) (Sivan & Siu, 2018). Participation in these activities may vary depending on community and family structure (Vandell et al., 2022). Parents have an important role in helping gifted students develop their talents. Generally, parents are responsible for creating and monitoring the environment and conditions for their children to develop their talents (Kiewra, 2019; Witte et al., 2015).

Most of the literature on gifted education focuses on psychological and socio-emotional characteristics such as social acceptance, self-concept, communication skills, motivation, loneliness, psychological distress, and bullying (Košir et al., 2016; Peterson & Ray, 2006; Phillips & Lindsay, 2006; Ünal & Sak, 2022; Zeidner & Matthews, 2017) and academic performance (Önal & Önal, 2021; Kitsantas et al., 2017). In addition, it is seen that the existing research on gifted students is mostly conducted with quantitative methods (Casino-García et al., 2021; Hornstra et al., 2020; Mofield & Peters, 2019). From this point of view, this study aims to explore the reasons for participating in the extra program activities that gifted students at the middle school level attend and activities such as courses and lessons preferred individually apart from the compulsory courses given in formal education institutions and Science and Art Centers.

Methodology

In this study, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. In this context, it was aimed to explore the reasons for the participation of gifted students in extended education activities based on the participant students' and parents' sense-making. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Only voluntary participants took part in the study and each of them was given a consent form summarizing the aims and details of the study and the rights of the participants.

In this context, 10 gifted students enrolled in the fifth or sixth grade who attended at least one extended education activity and their parents participated in the study. Considering the age of

the students, it was decided to include this group of participants in the study since this developmental period is important for them to develop their talents and realize their individual talents (MoNE, 2007). The data were obtained through semi-structured student and parent interview forms prepared by the researchers. One-to-one in-depth interviews lasting an average of 50 minutes with parents and 35 minutes with students were conducted. The data collection process was completed in approximately three weeks and continued until data saturation was reached. Each interview was recorded for later transcription with the permission of the participants. The phenomenological data analysis steps proposed by Creswell (2007) were followed for the interpretation of the data.

Results / Expected Outcomes

As a result of the interviews, the categories of "students", "parents", "teachers", "formal education", "education system", "features of extended education activities", and "economic reasons" emerged under the theme of reasons for participation of gifted students in extended education activities.

Keywords: gifted student, extended education, middle school, phenomenology

References

Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students.* ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.

Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(3), 1006. http://doi.org/10.3390/ijerph18031006

Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd Ed.) Merrill Publishing Company.

Creswell, J. W. (2007). Choosing among five approaches. *Qualitative inquiry and reserach design.* Sage.

Fischer, N., Elvstrand, H., & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15*(2), 273-289. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00148-9

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences, 80*, 101871. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871

Kiewra, K. A. (2019). *Nurturing children's talents: A guide for parents*. ABC-CLIO.

Kitsantas, A., Bland, L., & Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, *40*(3), 266-288. http://doi.org/10.1177/0162353217717033

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 129-148. http://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186

MEB. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 10.09.2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 42*(2), 107-134. http://doi.org/10.1177/0162353219836737

Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 4573-4599. http://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148-168. http://doi.org/10.1177/001698620605000206

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, *17*(1), 57-73. http://doi.org/10.1080/13598130600947119

Sivan, A., & Siu, G. P. K. (2018). Extended education for academic performance, whole person development and self-fulfilment: The case of Hong Kong. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, *5*(2), 11-12. https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.05

Stecher, L., Maschke, S., & Preis, N. (2018). Extended Education in a Learning Society. In N. Kahnwald & V. Täubig (Eds.), *Informelles Lernen: Standortbestimmungen* (pp. 73-90). Springer VS.

Unal, N. E., & Sak, U. (2022). Outlanders: Loneliness experience of gifted girls. *High Ability Studies*, 1-26. http://doi.org/10.1080/13598139.2022.2064270

Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2022). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being?. *Applied Developmental Science*, *26*(3), 426-442. https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1843460

Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kasson, S. C., & Perry, K. R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of the roles parents play in talent development. *Roeper Review*, *37*(2), 84-96. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, *33*(2), 163-182. http://doi.org/10.1177/0261429417708879

ID 211-Erken Çocukluk Öğretmen Adaylarının Algoritmik Düşünme Becerilerini Öğretme Yetkinliklerini Artırmak İçin Bir Program Geliştirme Çalışması

İlke Evin Gencel
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
ilke.evingencel@idu.edu.tr
0000-0002-2113-701X

Marta Licardo
Maribor Üniversitesi, Slovenya
marta.licardo@um.si
0000-0002-5858-8527

Maria P. Figueiredo
Viseu Politeknik Enstitüsü, Portekiz
mariapfigueiredo@gmail.com
0000-0002-3604-529X

Jasminka Mezak
Rijeka Üniversitesi, Hırvatistan
jasminka.mezak@uniri.hr
0000-0002-5759-209X

Fiorella Operto
Robotik Okulu, İtalya
operto@scuoladirobotica.it
0009-0008-8778-0770

Giriş

Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilgi işlemsel düşünme gibi temel 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili önemli yetkinliklerden biri olan algoritmik düşünme, bir hedefe ulaşmak için atılması gereken adımları kesin, net, ayrıntılı ve alternatiflerle düşünme olarak ifade edilebilir (Futschek, 2006; Kanaki ve Kalogiannakis, 2022). Algoritmik düşünme, bilgi işlemsel süreçleri anlama, yürütme, değerlendirme ve oluşturma becerisi olarak da ele alınmaktadır (Lamagna, 2015). Yeni bir okuryazarlık becerisi olarak değerlendirilen algoritmik düşünmenin 3 yaşından itibaren çocuklara kazandırılabileceğini ortaya koyan bilimsel çalışmalar mevcuttur (Bers ve ark., 2019). Bu durum, çocuklara algoritmik düşünme becerilerini kazandırmada yetkin olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda çağın yenilik ve becerilerinin öğretmen eğitimine yansıtılması gerekliliği düşüncesiyle hazırlanan "Geleceğin Kod Yazarları İçin Oyun Tabanlı Öğrenme Yoluyla Algoritmik Düşünme Becerileri: ALGOLITTLE" adlı proje hazırlanmıştır. Türkiye Ulusal Ajansı tarafından Erasmus+ Ana Eylem 2 Yükseköğretim İçin Stratejik Ortaklıklar Programı kapsamında desteklenen ALGOLITTLE kapsamında, Türkiye, Slovenya, Portekiz, Hırvatistan ve İtalya'nın ortaklığıyla oluşturulan proje ekibi tarafından eğitim fakülteleri okulöncesi eğitim öğrencileri için bir öğretim programı geliştirilmiştir.

Yöntem

Çalışmada tasarım temelli araştırma yöntemi benimsenmiştir. Teori ve uygulama arasındaki ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırdığı ifade edilen (Anderson ve Shattuck, 2012) tasarım temelli araştırmalar genel olarak ön araştırma, geliştirme ve değerlendirme/yansıtma basamaklarından oluşmaktadır (Kelly ve diğerleri, 2008; Plomp, 2007; Van Akker ve diğerleri, 2006). Bu çalışmada ön araştırma aşamasında; Türkiye, Slovenya, Portekiz, Hırvatistan ve İtalya'da erken yaşlarda algoritmik düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin uygulamalar ile öğretmen eğitiminde bu becerileri kazandırma yetkinliğinin kazandırılmasına yönelik mevcut durum incelenmiş ve bir ihtiyaç analizi raporu hazırlanmıştır. Proje ortağı beş ülkede amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılan 547 erken çocukluk dönemi eğitimcisiyle online ve yüzyüze yapılan görüşme ve çalıştaylar düzenlenmiş, öğretmen adaylarının çocuklara algoritmik düşünme becerilerini kazandırabilmesi için hangi yetkinliklere sahip olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Geliştirme aşamasında; eğitim fakülteleri için ters yüz edilmiş öğrenmeye uygun 7 modülden oluşan bir öğretim programı geliştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında; proje ortağı dört ülkede geliştirilen öğretim programının pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama, Türkiye'de 23, Slovenya'da 33, Portekiz'de 23 ve Hırvatistan'da 62 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İtalya'da 30 öğretmen adayına öğretim programı tanıtılmış ve programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının çocuklara algoritmik düşünme becerilerini kazandırma yetkinliğine yönelik algılarını belirlemek için hazırlanan anket pilot uygulamanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Ayrıca pilot uygulama sürecinde elde edilen tüm veriler bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Sonuçlar

ALGOLITTLE Projesi kapsamında geliştirilen öğretim programının, Türkiye'de ve Avrupa ülkelerinde eğitim fakültelerinin okulöncesi eğitim bölümlerinde uygulanabilir olduğu görülmüştür. Pilot uygulamaya katılan öğretmen adaylarının ankete verdikleri cevaplar, uygulama sürecinde ortaya koydukları etkinlik tasarımlarına ilişkin ürünler ve uygulama sonunda yapılan görüşmeler, geliştirilen öğretim programının öğretmen adaylarının çocuklara algoritmik düşünme becerilerini kazandırma yetkinliğini artırdığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Algoritmik düşünme, Erasmus+ programı, program geliştirme, tasarım temelli araştırma, ters yüz edilmiş öğrenme

Kaynaklar

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Bers, M. U., González-González, C., & Armas–Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education,* 138, 130-145. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.013

Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Futschek, G. (2006). Algorithmic thinking: The key for understanding computer science. Mittermeir, R.T. (Eds) *Informatics education- The bridge between using and understanding computers, ISSEP 2006. Lecture notes in computer science*, 4226 (s. 159-168), Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11915355_15

Kanaki, K., & Kalogiannakis, M. (2022). Assessing algorithmic thinking skills in relation to age in early childhood stem education. *Education Sciences,* 12(6-380), 1-21. https://doi.org/10.3390/educsci12060380

Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching.* Abingdon, Oxon: Routledge.

Lamagna, E. A. (2015). Algorithmic thinking unplugged. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 30(6), 45-52.

Plomp, T. (2007). Educational design-based research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design-based research: Part A* (pp. 10–51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (s. 3-7). Routledge.

Voronina, L. V., Sergeeva, N.N., & Utyumova, E.A. (2016). Development of algorithm skills in preschool children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 155-159. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.176

ID 211-A Curriculum Development Study to Enhance Early Childhood Teacher Candidates' Competence in Teaching Algorithmic Thinking Skills

İlke Evin Gencel
Izmir Democracy University, Turkiye
ilke.evingencel@idu.edu.tr
0000-0002-2113-701X

Marta Licardo
University of Maribor, Slovenia
marta.licardo@um.si
0000-0002-5858-8527

Maria P. Figueiredo
Instituto Politecnico de Viseu, Portugal
mariapfigueiredo@gmail.com
0000-0002-3604-529X

Jasminka Mezak
University of Rijeka, Croatia
jasminka.mezak@uniri.hr
0000-0002-5759-209X

Fiorella Operto
Scuola di Robotica, Italy
operto@scuoladirobotica.it
0009-0008-8778-0770

Introduction

Problem solving, critical thinking, creativity and computational thinking are fundamental skills for the 21st century, among which algorithmic thinking emerges as an important competency. Algorithmic thinking can be defined as the ability to consider the steps required to achieve a goal in a precise, clear, detailed, and alternative way (Futschek, 2006; Kanaki & Kalogiannakis, 2022). It is also considered to be the ability to understand, execute, evaluate, and design computational processes (Lamagna, 2015). Research has shown that algorithmic thinking, considered a new form of literacy, can be introduced to children as young as 3 years old (Bers et al., 2019). This highlights the importance of training educators who are competent in teaching algorithmic thinking skills to children. In this context, and with the idea that the innovations and skills of this era need to be reflected in teacher education, the project "Algorithmic Thinking Skills Through Play-Based Learning for Future's Code Writers: ALGOLITTLE" was prepared. Supported by the Turkish National Agency in the framework of the Erasmus+ Key Action 2 Strategic Partnerships for Higher Education Programme, ALGOLITTLE has developed a curriculum for early childhood teacher candidates in faculties of education by the project team formed in partnership with Turkiye, Slovenia, Portugal, Croatia and Italy.

Methodology

In the study, the design-based research method was adopted. Design-based research, noted for facilitating the connection between theory and practice (Anderson & Shattuck, 2012), generally follows three phases: preliminary research, development, and evaluation (Kelly et al., 2008; Plomp, 2007; Van Akker et al., 2006). In the preliminary research phase of this study, the current practices related to instilling algorithmic thinking skills in early childhood in Turkiye, Slovenia, Portugal, Croatia, and Italy were examined, as well as the competence in teacher education for instilling these skills. In the next step, interviews and workshops were organized both online and face-to-face with 547 early childhood educators reached through purposive sampling in the five partner countries of the project. During the development phase, a curriculum consisting of seven modules suitable for flipped learning was designed for faculties of education. In the evaluation phase, pilot studies of the curriculum were carried out in four countries. To assess the teacher candidates' perception of their competency in imparting algorithmic thinking skills to children, a questionnaire consisting of 10 questions was conducted at the beginning and end of the pilot implementation. In addition, the data obtained in pilot studies were evaluated in a comprehensive manner.

Results

Within the framework of the ALGOLITTLE project, it was observed that the curriculum we developed can be implemented in the early childhood education departments of faculties of education in both Turkey and European countries. The responses of the teacher candidates in the questionnaire, the activity designs they demonstrated during the implementation process, and the interviews conducted at the end of the implementation process all indicated that the curriculum enhanced the teacher candidates' competence in teaching algorithmic thinking skills to children.

Keywords: algorithmic thinking, Erasmus+ program, curriculum development, design-based research, flipped learning

References

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? Educational Researcher, 41(1), 16-25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Bers, M. U., González-González, C., & Armas–Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. Computers & Education, 138, 130-145. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.013

Creswell, J.W. (2013) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Futschek, G. (2006). Algorithmic thinking: The key for understanding computer science. Mittermeir, R.T. (Eds) Informatics education- The bridge between using and understanding computers, ISSEP 2006. Lecture notes in computer science, 4226 (s. 159-168), Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11915355_15

Kanaki, K., & Kalogiannakis, M. (2022). Assessing algorithmic thinking skills in relation to age in early childhood stem education. Education Sciences, 12(6-380), 1-21. https://doi.org/10.3390/educsci12060380

Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching. Abingdon, Oxon: Routledge.

Lamagna, E. A. (2015). Algorithmic thinking unplugged. Journal of Computing Sciences in Colleges, 30(6), 45-52.

Plomp, T. (2007). Educational design-based research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), Educational design-based research: Part A (pp. 10–51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), Educational design research (s. 3-7). Routledge.

Voronina, L. V., Sergeeva, N.N., & Utyumova, E.A. (2016). Development of algorithm skills in preschool children, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233, 155-159. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.176

ID 212-Eğitim Programları Öğeleri Açısından İngilizce Dil Öğretiminde Karşılaşılan Durumların Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Ayhan Bulut
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
ayhan.bulut@adu.edu.tr
0000-0001-6482-8032

Giriş

Araştırmada ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim programlarının öğeleri açısından İngilizce dil öğretiminde karşılaştıkları durumların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Erzurum'da orta öğretim kademesinde görev yapan araştırmaya gönüllü destek vermeyi kabul eden yirmi İngilizce öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları araştırma sorularından yola çıkarak dört alt başlık halinde temalaştırılarak kategorileştirilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen analizler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçların analiz edilmesiyle ortaöğretim kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (n:15-%75) öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşmada sorun yaşamadıklarını, katılımcıların geri kalan kısmının ise (n:5-%25) bazı hedeflerin soyut kavramlardan oluştuğu düşüncesiyle hedeflere ulaşmada zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan içeriklerin çoğunlukla (n:12-%60) gramer, dil bilgisi ve okuma parçalarından oluştuğunu konuşma ve yazma boyutunda öğretim programının yetersiz olduğunu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların (n:8-%40) ise öğretim programlarının içerik olarak dinleme-okuma-yazma ve konuşma boyutunda yeterli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öte yandan araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dil öğretim programını büyük çoğunlukla (n:16-%80) öğrenme- öğretme süreci açısından yetersiz ve yanlış bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri olarak ta öğretim programlarında yer alan kazanımların öncelikli olarak dinleme-konuşma-okuma- yazma şeklinde kurgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların (n:4-%20) kısmı ise öğrenme öğretme sürecinin yeterli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Son olarak katılımcıların İngilizce ortaöğretim programını ölçme ve değerlendirme açısından büyük çoğunlukla (n:14-%70) yetersiz ve eksik bulduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak ta çoğunlukla okuma ve yazmaya dayalı çoktan seçmeli testlerin tercih edildiğini dinleme ve konuşmaya dayalı ölçme değerlendirme faaliyetlerine çok fazla yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Öte yandan araştırmaya katılan katılımcıların geri kalan kısmı ise (n:6-%30) ise ölçme değerlendirme öğesi açısından ortaöğretim İngilizce öğretim programının yeterli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: eğitim programları, İngilizce, ortaöğretim

ID 212-Evaluation of the Situations Encountered in English Language Teaching in Terms of Educational Program Elements

Assoc. Prof. Dr. Ayhan Bulut
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
ayhan.bulut@adu.edu.tr
0000-0001-6482-8032

Introduction

The aim of the study was to evaluate the situations encountered by secondary school teachers in English language teaching in terms of the elements of educational programmes.

Methodology

Qualitative research method was used in the study. The data of the study was carried out with the participation of twenty English teachers working at the secondary education level in Erzurum in the spring semester of the 2022-2023 academic year, who agreed to provide voluntary support to the research. The study group of the research was determined using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The data were collected using a semi-structured interview form consisting of four questions prepared by the researcher himself by taking expert opinion. The findings of the research were thematised and categorised under four sub-headings based on the research questions. The analyses obtained in line with the findings of the research were analysed using the content analysis method.

Results

By analysing the results obtained from the research, it was determined that the majority of the English teachers working at the secondary level (n:15-75%) stated that they did not have any problems in achieving the objectives in the curriculum, while the rest of the participants (n:5-25%) stated that they had difficulty in achieving the objectives because they thought that some of the objectives consisted of abstract concepts. It was found that the participants of the study evaluated that the content in the curriculum of secondary school English teachers mostly (n:12-60%) consisted of grammar, grammar and reading passages and that the curriculum was inadequate in speaking and writing. In addition, it was determined that the participants (n:8-40%) stated that the content of the curricula was sufficient in the dimensions of listening, reading, writing and speaking. On the other hand, the English language teachers who participated in the study mostly (n:16-80%) stated that they found the secondary school English language teaching programme inadequate and wrong in terms of learning-teaching process. As the reasons for this, they stated that the acquisitions in the curriculum should be structured primarily as listening-speaking-reading-writing. In addition, (n:4-20%) of the participants stated that the learning and teaching process was sufficient. Finally, it was found that the participants mostly (n:14-70%) stated that they found the English secondary education programme inadequate and incomplete in terms of assessment and evaluation. As a reason for this, they stated that multiple-choice tests based mostly on reading and writing were preferred and that measurement and evaluation activities based on listening and speaking were not included too much. On the other hand, the remaining part of the participants (n: 6- 30%) stated that the secondary school English curriculum is sufficient in terms of assessment and evaluation.

Keywords: education, curriculum, English, secondary education

ID 213-Yapay Zekânın Eğitimde Fırsat Eşitsizliğine Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bakış Açısının İncelenmesi

Nur Çakır
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
nakkus@metu.edu.tr
0000-0003-3651-6183

Prof. Dr. Özcan Demirel
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
demirel.ozcan@gmail.com

Neslihan Gök Ayyıldız
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ngok@metu.edu.tr
0000-0002-4466-4517

Giriş

Teknolojik gelişmelere yanıt olarak eğitim reformu çağrısı uzun bir süredir devam etmektedir (Wakefield, 2018), ve yapay zekâ teknolojilerinin öğretim ve öğrenmeyi derinden etkileyeceği de ortadır (Mohammed & Watson, 2019). Ancak, eğitimde yapay zekânın kabul gören potansiyellerinin (Cope et al., 2021; Perevozchikova, 2020), özellikle eğitimde eşitliği giderme potansiyelinin yanı sıra (Bulathwela et al., 2021; Holstein & Doroudi, 2021), eğitimdeki mevcut eşitsizlikleri artırma olasılığı da dikkate alınmalıdır (Holstein & Doroudi, 2021).

Alınyazında dijital bölünmeyi etkileyen faktörler çok yönlü olarak incelemekte ve teknolojiye erişim faktörünün ötesinde, duygusal faktörler, veri eşitsizlikleri, dijital teknolojilerden kaynaklanan faydalar, beceri eksiklikleri ve algoritmik farkındalık gibi faktörlerin de dijital bölünmeye etkileri incelenmektedir (Calderón Gómez, 2018; Lythreatis et al., 2021). Bu bağlamda, dikkate alınan bu çok yönlü perspektif, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki eşitsizlikler üzerindeki etkisini incelerken de sadece yapay zekâya erişim sorunu ile sınırlı kalınmadan, sorunu daha derinlemesine incelemeyi teşvik etmektedir.

Holstein ve Doroudi (2021) eğitimde yapay zekâ teknolojilerini sosyoteknik sistem tasarımı, veri setlerindeki tarihsel eşitsizlikler, algoritmik faktörler ve otomatik ve insan kararı alma boyutları açısından ele alarak, eğitimdeki mevcut eşitsizlikleri nasıl etkileyebileceklerini incelmişler ve yapay zekâ teknolojilerinin eğitim için potansiyelinin çok yüksek olduğunu, ancak aynı zamanda eğitimde var olan eşitsizlikleri olumsuz etkileyebileceğini de vurgulamıştır. Bu bağlamda, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl artırabileceğini analiz etme ve bunların üstesinden gelme olanakları hakkında derinlemesine görüşmeler yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu amaçla, bu çalışma yapay zekanın eğitimde ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere etkisini, öğretmen adaylarının bakış açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma paradigması çerçevesinde öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki eşitsizliklere olası etkisi hakkındaki perspektiflerini daha iyi anlamayı amaçlamıştır (Creswell, 2007). Daha spesifik olarak, araştırma sorusu şöyledir;

- Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki eşitsizliklere olası etkisine dair bakış açıları nelerdir?

Çalışmada öğretmen adaylarının bakış açılarını araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları kapsamlı bir literatür taramasının ardından geliştirilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan yedi öğretmen adayı bulunmaktadır. Katılımcılar eğitimde yapay zekâ uygulamalarına hâkim ve dezavantajlı bölgelerden gelen öğretmen adayları arasından gönüllük esası ile seçilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür. Veriler, görüşme verileri üzerinde önemli temaları tanımlamak amacıyla yansıtıcı tematik analiz yöntemi (Braun & Clarke, 2013) kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci, çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen tematik analiz çerçevesi tarafından yönlendirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Veri analiz süreci hala devam etmektedir. Ön sonuçlar, öğretmen adaylarının teknolojiye erişimin önemli bir faktör olduğunu ve yapay zekanın eğitime kaliteli bir şekilde entegre edildiği eğitime erişememenin dezavantajlı öğrenciler için mevcut durumu kötüleştirebileceğini düşündüğünü göstermektedir. Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin tasarımı ve uygulanma şekli, farklı öğrenci grupları arasındaki eşitsizlikleri kötüleştirebilir veya azaltabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının perspektiflerin eğitimciler, politika yapıcılar ve öğretmenler için önemli olduğunu anlamak gerekir. Çalışmanın sonuçları, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin daha adil bir şekilde kullanılması için fırsatları tartışmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: eğitimde fırsat eşitsizliği, eğitimde yapay zekâ uygulamaları, öğretmen adayları, dezavantajlı öğrenciler

Kaynaklar

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London, England: Sage.

Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., & Shawe-Taylor, J. (2021). Could AI democratise education? Socio-technical imaginaries of an edtech revolution. *arXiv preprint arXiv:2112.02034*.

Calderón Gómez, D. (2018). The three levels of the digital divide: Barriers in access, use and utility of internet among young people in Spain. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 34, 64–91.

Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, *53*(12), 1229-1245.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, *35*(2), 236-264.

Holstein, K., & Doroudi, S. (2021). Equity and Artificial Intelligence in Education: Will" AIEd" Amplify or Alleviate Inequities in Education? *arXiv preprint arXiv:2104.12920*.

Lythreatis, S., El-Kassar, A. N., & Singh, S. K. (2021). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121359.

Mohammed, P. S., & Watson, E. N. (2019). Towards inclusive education in the age of artificial intelligence: Perspectives, challenges, and opportunities. In J. Knox,

Y. Wang, and M. Gallagher (Eds.), Artificial Intelligence and Inclusive Education: Speculative futures and emerging practices (pp. 17-37). Springer.

Perevozchikova, L., Avdeenko, E., & Radugin, A. (2021). Artificial Intelligence for Education in Becoming Digital Society: Challenges and Opportunities. In Proceedings of INTCESS, 2021(8th).

Wakefield, J. (2018). Robot 'talks' to MPs about future of AI in the classroom. *BBC News, Technology section*. https://www.bbc.co.uk/news/technology-45879961.

ID 213-Exploring Pre-service Teachers' Perspectives about the Impact of Artificial Intelligence on Educational Disparities

Nur Çakır
Middle East Technical University, Türkiye
nakkus@metu.edu.tr
0000-0003-3651-6183

Prof. Dr. Özcan Demirel
Cyprus International University, KKTC
demirel.ozcan@gmail.com

Neslihan Gök Ayyıldız
Middle East Technical University, Türkiye
ngok@metu.edu.tr
0000-0002-4466-4517

Introduction

The call for educational reform in response to technological advancements has persisted for an extended period (Wakefield, 2018), and it has become increasingly evident that AI technologies will transform the way people think and act in the realm of teaching and learning (Mohammed & Watson, 2019). However, beyond the commonly acknowledged potentials of Artificial Intelligence in Education (AIED) (Cope et al., 2021; Perevozchikova, 2020) and potentials to promote educational equity (Bulathwela et al., 2021; Holstein & Doroudi, 2021), lies the possibility of amplifying the already existing in equalities in education (Holstein & Doroudi, 2021).

The recent literature on the digital divide highlights its multifaceted nature beyond issues around access to technology, but also acknowledging affective aspects like emotion and motivation, as well as factors such as data inequalities, benefits derived from digital technologies, skill gaps, and algorithmic awareness (Calderón Gómez, 2018; Lythreatis et al., 2021). The emerging multifaceted perspective motivates further questioning of the impact of AIED Technologies on educational disparities to develop a deeper understanding of the digital divide that goes beyond existing characterizations limited to mere access to AI.

Holstein and Doroudi (2021) explored how AIED Technologies can exacerbate existing inequalities in education through socio-technical system design, historical inequities in datasets, algorithmic factors, and the complex interplay of automated and human decision-making dimensions. Their results highlighted that while AI Technologies hold promise for education, they could also worsen educational inequalities. According to them to mitigate these disparities, there is a need for analyzing how AIED Technologies can amplify disparities in education and engage in deep conversations about possible ways to overcome them. To this end, this study aims to explore how can the integration of artificial intelligence in education impact socioeconomically disadvantaged students.

Methodology

This study sought to gain a better understanding of teachers, pre-service teachers, and teacher educators' perspectives on the possible impact of AIED on educational disparities within the

framework of a qualitative research paradigm (Creswell, 2007). More specifically the research question is;

- What are the perspectives of pre-service teachers regarding the potential impact of AIED on educational disparities?

The study employed qualitative methodology, which included conducting semi-structured interviews to explore pre-service teachers' perspectives. The interview questions were developed after a comprehensive literature review. Seven voluntary pre-service teachers participated the study. Participants were selected from among pre-service teachers from disadvantaged areas who are familiar with artificial intelligence applications in education. They participated in the study on a voluntary basis and each interview lasted approximately 40 minutes. The data was analyzed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2013) with the objective of identifying prominent themes across the interview data. The analysis process was guided by the thematic analysis framework proposed by Braun and Clarke (2006) to ensure the credibility of the study.

Results / Expected Outcomes

The data analysis process is still ongoing. The preliminary results indicate that access to technology is an essential factor, and the inability to access quality AI-integrated education could exacerbate the existing situation for disadvantaged students. The way AIED is designed and implemented can either worsen or alleviate disparities among different groups of students. Therefore, developing a better understanding of different perspectives is essential for educators, policymakers, and teachers. The study's results aim to discuss opportunities for a more equitable use of AI technologies in education.

Keywords: educational disparities, artificial intelligence applications in education, pre-service teachers, disadvantaged students

References

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London, England: Sage.

Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., & Shawe-Taylor, J. (2021). Could AI democratise education? Socio-technical imaginaries of an edtech revolution. *arXiv preprint arXiv:2112.02034*.

Calderón Gómez, D. (2018). The three levels of the digital divide: Barriers in access, use and utility of internet among young people in Spain. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 34, 64–91.

Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, *53*(12), 1229-1245.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, *35*(2), 236-264.

Holstein, K., & Doroudi, S. (2021). Equity and Artificial Intelligence in Education: Will" AIEd" Amplify or Alleviate Inequities in Education? *arXiv preprint arXiv:2104.12920*.

Lythreatis, S., El-Kassar, A. N., & Singh, S. K. (2021). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121359.

Mohammed, P. S., & Watson, E. N. (2019). Towards inclusive education in the age of artificial intelligence: Perspectives, challenges, and opportunities. In J. Knox, Y. Wang, and M. Gallagher (Eds.), Artificial Intelligence and Inclusive Education: Speculative futures and emerging practices (pp. 17-37). Springer.

Perevozchikova, L., Avdeenko, E., & Radugin, A. (2021). Artificial Intelligence for Education in Becoming Digital Society: Challenges and Opportunities. In Proceedings of INTCESS, 2021(8th).

Wakefield, J. (2018). Robot 'talks' to MPs about future of AI in the classroom. *BBC News, Technology section*. https://www.bbc.co.uk/news/technology-45879961.

ID 214-İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi

Burak Cesur
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
burakkcesur@gmail.com
0000-0001-5788-8512

Alper Yetkiner
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
ayetkiner@hotmail.com
0000-0001-8213-9732

Giriş

Okuduğunu anlama becerisi, bireylerin tüm öğrenim hayatını ve diğer derslerdeki başarısının temeli olmasından dolayı ilkokulda kazanılması gereken en önemli becerilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Day ve Park (2005) okumayı, okuyucu ile metnin arasında karşılıklı etkileşim süreci olarak ifade etmiştir. Okuyucu ile metin arasındaki etkileşimi sağlayan en önemli araç ise metin ile ilgili sorular olarak ele alınabilir. Metin altı sorular; öğrencilerin okumaya odaklanmasına, metnin derinliklerine inerek anlam kurmasına ve okuduğunu eleştirel bir şekilde yansıtmasına olanak tanır (Hervey, 2006). Bu sorular nitelikli hale getirildiği takdirde okuyucunun metin ile daha kolay etkileşim kurması ve okuduğundan anlam kurması sağlanabilir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2011). İlkokulda özellikle Türkçe dersinde okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere ders kitabında yer alan metin ile ilgili sorular önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ders kitabındaki metin altı soruların incelendiği araştırmalarda genellikle Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin kullanıldığı görülmektedir (Aktaş, 2017; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Çeçen ve Kurnaz, 2015). Bunun yanı sıra metin altı soruların incelenmesinde kullanılabilecek diğer önemli bir taksonomi de Barrett Taksonomisi olarak ele alınabilir. Son yıllarda ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili soruların incelenmesinde Barrett Taksonomisinin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe ders kitaplarındaki soruların, öğrencilerin anlama süreçlerini takip etmenin en önemli değişkenlerinden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu soruların incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı 4. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin çeşitli yönlerden incelenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların Barrett Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
2. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların hazırlanış türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç, belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada analiz birimi olarak 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlere yönelik anlama soruları ele alındığından dolayı bütüncül tek durum deseni

kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ise doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde hem basılı hem de elektronik materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir süreçtir (Corbin ve Strauss, 2008). İlkokul dördüncü Sınıf Türkçe ders kitabındaki anlamaya yönelik metin altı soruların incelendiği bu araştırmada veri kaynağı olarak 2023-2024 öğretim yılında kullanılmak üzere hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış dördüncü sınıf Türkçe ders kitabıdır. Çalışma kapsamında toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden oluşturulmuş bir çerçeve kapsamındaki temalara sistematik ve açık bir biçimde işlenir daha sonra yapılan neden-sonuç ilişkileri bağlamında bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada incelenen metinler metin türlerine, metinlerle ilgili anlama soruları Barrett taksonominin basamaklarına ve soru türlerine göre sınıflandırılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Verilerin analiz süreci devam ettiği için sonuçlar kongre sürecinde paylaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Barret taksonomisi, ilkokul, okuduğunu anlama, Türkçe ders kitabı

Kaynaklar

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies,* 12(25).

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (201). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory, 3.

Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/ 16219/169872

Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language,* 17(1), 60-73.

Hervey, S. (2006). Who asks the questions? Teaching PreK-8, 37, 68-69.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

ID 214-Becoming a Creative Drama Leader/Trainer: A Delphi Study

Burak Cesur
Gaziantep University, Türkiye
burakkcesur@gmail.com
0000-0001-5788-8512

Alper Yetkiner
Kilis 7 Aralık University, Türkiye
ayetkiner@hotmail.com
0000-0001-8213-9732

Introduction

The skill of reading comprehension appears as one of the most important skills that must be acquired in primary school, as it is the basis of individuals' entire education life and success in other courses. Day and Park (2005) defined reading as a process of mutual interaction between the reader and the text. The most important tool that provides interaction between the reader and the text can be considered as questions about the text. Subtext questions; It allows students to focus on reading, to go deeper into the text to establish meaning, and to critically reflect on what they read (Hervey, 2006). If these questions are qualified, the reader can interact with the text more easily and make sense of what he reads (Akyol, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2011). In primary school, especially in Turkish lessons, questions about the text in the textbook are used as an important tool to improve reading and reading comprehension skills. When the literature is examined, it is seen that Bloom Taxonomy and Revised Bloom Taxonomy are generally used in studies examining sub-text questions in the textbook (Aktaş, 2017; Aydemir and Çiftçi, 2008; Çeçen and Kurnaz, 2015). In addition, another important taxonomy that can be used in examining subtext questions can be considered as Barrett's Taxonomy. In recent years, no study has been found in which Barrett's Taxonomy was used to examine questions about the texts in primary school Turkish textbooks. Considering that the questions in Turkish textbooks are one of the most important variables in monitoring students' understanding processes, the necessity of examining these questions becomes evident. In this context, the aim of the study is to examine the texts in the 4th Grade Turkish textbook from various aspects. In line with the general purpose of the research, answers were sought to the following questions:

1. What is the distribution of the sub-text questions in the fourth grade Turkish textbook according to Barrett's Taxonomy?

2. What is the distribution of the subtext questions in the fourth grade Turkish textbook according to their preparation types?

3. What is the distribution of the texts in the fourth grade Turkish textbook according to text types?

Methodology

In this research, case study, one of the qualitative research designs, was used. The purpose of case studies is to reveal the results of a certain situation (Yıldırım and Şimşek, 2018). In this research, the holistic single case design was used because the texts in the 4th grade Turkish textbook and the comprehension questions regarding these texts were discussed as the unit of analysis. Document analysis method was used to collect data. This method is a systematic

process used to review or evaluate both printed and electronic materials (Corbin and Strauss, 2008). In this research, in which the subtext questions for comprehension in the fourth grade primary school Turkish textbook are examined, the data source is the fourth grade Turkish textbook prepared for use in the 2023-2024 academic year and approved by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline. The data collected within the scope of the study were analyzed with descriptive analysis. In descriptive analysis, data are systematically and clearly processed into themes within a pre-established framework, and then some results are reached in the context of cause-effect relationships (Yıldırım and Şimşek, 2018). The texts examined in this research were classified according to text types, comprehension questions about the texts were classified according to the levels of Barrett's taxonomy and question types.

Results / Expected Outcomes

Since the data analysis process continues, the results will be shared during the congress.

Keywords: Barret taxonomy, primary school, reading comprehension, Turkish textbook

References

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (201). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory, 3.

Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/ 16219/169872

Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.

Hervey, S. (2006). Who asks the questions? Teaching PreK-8, 37, 68-69.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

ID 215-Tıp Eğitimi Portalı İçin Dijital Öğretim İçeriği Geliştirme ve Etkililiğini Değerlendirme

İbrahim Gökdaş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
ibrahimgokdas@adu.edu.tr
0000-0001-7019-8735

Şerife Ak
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
serife.ak@adu.edu.tr
0000-0002-7148-620X

Cumali Öksüz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
cumalioksuz@adu.edu.tr
0000-0002-3255-2542

Fulya Torun
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
fulya.torun@adu.edu.tr
0000-0001-6942-888X

Ayşenur Tatlı
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
aysenur.tatli@adu.edu.tr
0000-0001-8168-8684

Çetin Ayvaz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
cetin.ayvaz@adu.edu.tr
0000-0002-5426-3995

Yunus Sarıca
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
ysarica@adu.edu.tr
0000-0002-1969-9005

Giriş

Tıp eğitimi, öğretim teknolojilerini yaygın olarak kullanan alanlardan biridir (Taşlıbeyaz, Dursun ve Karaman, 2015). Örneğin; simülasyonlar, iki ve üç boyutlu anatomi eğitimleri, asenkron öğrenme etkinlikleri bunlardan bazılarıdır (Han, Resch ve Kovach, 2013). Bu doğrultuda, Robin ve diğerleri (2011) tıp eğitiminde teknolojinin kullanımına yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar; (1) yüz yüze eğitime takviye olarak kullanılmaları, (2) teknolojinin amaç değil, araç olarak kullanılması, (3) uygun öğretim teknolojisinin belirlenmesi, (4) öğretim elemanlarının bu araçları kullanmaları için desteklenmeleri, (5) tasarımlara ve öğretime katkı sunması için uygun fon desteklerinin verilmesidir. Bu öneriler

ışığında tıp eğitiminde öğretim teknolojilerinin etkili ve verimli kullanılabilmesi için ilgili alan uzmanları ile işbirliğinde bulunulması önemlidir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) Tıp Fakültesi küresel salgın dönemi ve akabinde ADÜ Tıpport isimli portalı geliştirerek kendi bünyelerinde hazırlamış oldukları eğitsel videoları ilgili portala yükleyerek öğrencilerin asenkron erişimine açmışlardır. Video temelli öğrenmeyi temel alan portalda, klinik beceriler eğitimi dersi için öğretim teknolojileri alan uzmanlarının katkı sunacağı eğitsel videoların hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Diğer taraftan Tıp Fakültesi akreditasyon süreçleri için de eğitsel videolara gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda gerekli işbirliğinin oluşturularak asenkron eğitimler için gereksinim duyulan eğitsel videoların tasarımlanması üretimi ve etkililiğinin değerlendirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu bağlamda ADÜZEM-23001 kodu ile "Tıp Eğitimi Portalı için Dijital Öğretim İçeriği Geliştirme ve Etkililiğini Değerlendirme: Hasta Muayene Dersi" adı ile BAP birimince desteklenmiştir. Araştırmanın temel amacı ADÜ Tıp Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin geliştirilen eğitsel videolara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu çerçevede ilgili öğretimsel materyallerin iyileştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, amacı doğrultusunda bir durum çalışması olarak temellendirilmiştir. Durum çalışmasında araştırmacılar ilgili olgu üzerine yoğunlaşarak verileri toplar ve analiz eder (Miles ve Huberman, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın katılımcıları ADÜ Tıp Fakültesi'nde görev yapmakta olan ve ilgili dersi veren öğretim elemanları ile bu dersi daha önce almış olan ve ADÜ Tıp Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler doyuma ulaştığında katılımcı sayısı sınırlandırılacaktır. Katılımcılar örnek bir etkileşimli videoyu inceleyeceklerdir. Bu süreç bilgisayar başında ve aynı ortamda başka bir katılımcı olmadan gerçekleştirilecektir. Ardından araştırmacılara tarafından geliştirilmiş olan değerlendirme formu ile video değerlendirilecek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu iletilerek ilgili videoya yönelik detaylı görüşleri alınacaktır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri ayrı ayrı incelenecek ve elde edilen kodlar ışığında temalar oluşturulacaktır. Ortaya çıkan temalar dahilinde öğrenme materyaline yönelik görüşler raporlanacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın katılımcıları olan öğretim elemanları ve öğrenciler ADÜ Tıpport'u daha önce sıklıkla deneyimlemişlerdir. Dolayısıyla klinik beceriler dersinin ve diğer farklı derslerin bu yöntemle sunulmasına aşinadırlar. Ancak araştırma kapsamında onlara sunulacak olan videolar; öncekilerin aksine eğitsel senaryolarla yapılandırılmış bir kurguya sahip olmalarıyla beraber, bir öğretim tasarımı modeli olan ADDIE ile temellendirilmiş olup profesyonel çekim ve üretim teknikleri ile zenginleştirilmişlerdir. Tüm bu nedenlerden hareketle katılımcıların eğitsel bağlamda videoları etkili bulmaları beklenmektedir. Yanı sıra videolarda yer alan animasyonların ve etkileşimlerin olumlu görüşleri destekleyecekleri düşünülmekte olup; katılımcıların farklı bakış açıları ile alternatif öneriler sunabilmelerine olanak sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: tıp eğitimi, etkileşimli video, eğitsel video, öğretim tasarımı

Kaynaklar

Han, H., Resch, D. S., & Kovach, R. A. (2013). Educational technology in medical education. *Teaching and Learning in Medicine, 25*(1), 39-S43.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (2016). Nitel Veri Analizi (Çev. Edt.: Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.) 2. Baskıdan Çeviri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Robin, B. R., McNeil, S. G., Cook, D. A., Agarwal, K. L., & Singhal, G. R. (2011). Preparing for the changing role of instructional technologies in medical education. *Academic Medicine, 86(*4), 435-439.

Taşlıbeyaz, E., Dursun, O. B., & Karaman, S. (2015). Tıp eğitiminde kullanılan etkileşimli videolar ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 24*(6), 222-229.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ID 215-Developing Digital Teaching Content for Medical Education Portal and Evaluating Its Effectiveness

İbrahim Gökdaş
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
ibrahimgokdas@adu.edu.tr
0000-0001-7019-8735

Şerife Ak
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
serife.ak@adu.edu.tr
0000-0002-7148-620X

Cumali Öksüz
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
cumalioksuz@adu.edu.tr
0000-0002-3255-2542

Fulya Torun
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
fulya.torun@adu.edu.tr
0000-0001-6942-888X

Ayşenur Tatlı
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
aysenur.tatli@adu.edu.tr
0000-0001-8168-8684

Çetin Ayvaz
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
cetin.ayvaz@adu.edu.tr
0000-0002-5426-3995

Yunus Sarıca
Aydın Adnan Menderes University, Aydın
ysarica@adu.edu.tr
0000-0002-1969-9005

Introduction

Medical education is one of the fields that widely uses instructional technologies (Taşlıbeyaz, Dursun, & Karaman, 2015). For example; simulations, two/three-dimensional anatomy training, and asynchronous learning activities are some of these (Han, Resch, & Kovach, 2013). In this regard, Robin et al. (2011) made various suggestions regarding the use of technology in medical education. These are; (1) they should be used as a supplement to face-to-face education, (2) technology should be used as a tool rather than a goal, (3) the determination of appropriate teaching technology, (4) teaching staff should be supported to use these tools, (5) appropriate teaching methods should be used to contribute to designs and teaching wtih fund

support. In light of these recommendations, it is important to cooperate with relevant field experts in order to use instructional technologies effectively and efficiently in medical education. During the global epidemic period and subsequently, Aydın Adnan Menderes University (ADÜ) Faculty of Medicine developed the portal named ADÜ Tipport and uploaded the educational videos they had prepared to the relevant portal and made them available to students asynchronously. In the portal based there was a need to prepare educational videos to which experts in the field of instructional technologies would contribute for the clinical skills training course. On the other hand, educational videos are also needed for the Faculty of Medicine accreditation processes.In this context, the research was supported by the BAP unit with the code ADÜZEM-23001. The main purpose of the research was determined as determining the opinions of ADÜ Faculty of Medicine faculty members and students regarding the developed educational videos and improving the relevant instructional materials within this framework.

Methodology

The research was based as a case study in line with its purpose. In case studies, researchers collect and analyze data by focusing on the relevant phenomenon (Miles & Huberman, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). The participants of the research consist of faculty members who work at ADÜ Faculty of Medicine and teach the relevant course and students who have previously taken this course and are studying at ADÜ Faculty of Medicine. When the data obtained from participants reaches saturation, the number of participants will be limited. Participants will review a sample interactive video. This process will be carried out in front of the computer and in the same environment without any other participants. Then, the video will be evaluated with the evaluation form developed by the researchers, and detailed opinions about the relevant video will be obtained by sending a semi-structured interview form. The data obtained will be analyzed using the content analysis method. In this context, the opinions of faculty members and students will be examined separately and themes will be created in the light of the codes obtained. Opinions about the learning material will be reported within the emerging themes.

Expected Results

The faculty members and students who were the participants of the research have often experienced ADÜ Tıpport before. Therefore, they are familiar with this method of delivering the clinical skills course and other different courses. However, the videos that will be presented to them within the scope of the research; Unlike their predecessors, although they have a standardized setup with educational scenarios, they are not based on ADDIE, an instructional design model, but are enriched with professional shooting and production techniques. For all these reasons, participants are expected to find the videos effective in an educational context. In addition, it is thought that the animations and interactions in the videos will support positive opinions; it will allow participants to offer alternative suggestions from different perspectives.

Keywords: medical education, interactive video, educational video, instructional design

References

Han, H., Resch, D. S., & Kovach, R. A. (2013). Educational technology in medical education. *Teaching and Learning in Medicine, 25*(1), 39-S43.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (2016). Nitel Veri Analizi (Çev. Edt.: Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.) 2. Baskıdan Çeviri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Robin, B. R., McNeil, S. G., Cook, D. A., Agarwal, K. L., & Singhal, G. R. (2011). Preparing for the changing role of instructional technologies in medical education. *Academic Medicine, 86(*4), 435-439.

Taşlıbeyaz, E., Dursun, O. B., & Karaman, S. (2015). Tıp eğitiminde kullanılan etkileşimli videolar ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 24*(6), 222-229.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ID 216-Öğretmenlerin Dijital Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Müzakere Becerilerinin İncelenmesi

Gamze Öğülmüş
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
gamzemm888@gmail.com
0000-0002-7808-326X

Prof. Dr. Bilal Duman
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
bduman@mu.edu.tr
0000-0002-1282-8425

Giriş

Müzakere, hedeflenen sonucu elde etmek için bilgi, zaman veya güç kullanarak diğer tarafın onayını almayı amaçlayan bir süreçtir (Hake ve Shah, 2011). Müzakere, insanlar arasındaki bir iletişim biçimidir ve bu nedenle pazarlık ettiğimiz taraf her zaman insanlar olmaktadır. Dolayısıyla, müzakere becerileri ve konuya ilişkin bilgi kadar, kişiler arası iletişim becerisi de önemlidir (Forsyth, 2009).

Dijital ortamlarda müzakere becerisinin önemi, iletişimin sanal ortamlara taşınmasıyla birlikte ortaya çıkan özel zorlukları ele almaktadır. Dijital ortamlarda müzakere becerisine sahip olmak, tarafların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamak için önemlidir.

Öğretmenlerin müzakere yeterliliklerinin geliştirilmesi dünyada ve ülkemizde bir güven ortamı oluşmasını, güvende olmayı ve sorunların çözümünü sağlayacaktır. Müzakere becerilerinin dijital ortamlara taşınması insanlığın ilerde belki de birbirini anlama ve iletişim kurma becerilerini üst seviyelere ulaştıracaktır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumları ve müzakere becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın temel gerekçesi ise, öğretmenlerin dijital yetkinlikleri ve dijital tutumları arttıkça müzakere becerilerinin hangi düzeylerde artıp artmadığını çeşitli değişkenler açısından irdelemektir. Bununla birlikte eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin temelinde müzakereci bir alt yapının yattığını saptamak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel sorunu, öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumları ile müzakere becerileri arasındaki ilişkinin nasıl olduğudur.

Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumları ve müzakere becerileri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Muğla İli Menteşe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda (ortaokul ve lise) görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, Muğla ilinde görev yapan 15.641 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla "Dijital Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği" Öğretmenlerin müzakere becerilerini ölçmek amacıyla "Müzakere Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

Toplamda 156 öğretmenin dahil edildiği bir araştırmada, örnekleme yöntemi olarak eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan 156 öğretmenin 114'ü ortaokul, 42'si lise öğretmenidir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin müzakere becerileri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumlarında, teknolojik becerilerinin yeterli olmasına rağmen, teknolojinin bilinçli kullanımına yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Müzakere becerileri cinsiyet ile ilgili bir faktöre bağlı değilken öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin müzakere becerileri medeni durumlarına göre farklılaşmamaktayken teknolojiye yönelik tutumlarını etkilemektedir.

24-35 yaş aralığındaki öğretmenler, güven ortamı oluşturma ve çözümden yana olma gibi müzakere süreçlerinde daha beceriklidirler. Ve diğer yaş gruplarına göre daha genç ve teknolojiye daha fazla maruz kalmış bir kuşağa dahildirler, bu nedenle de teknolojiye yönelik daha olumlu bir tutum sergilemektedirler.

Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin müzakere becerileri ve teknolojiye yönelik tutumları benzerdir.

Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri müzakere becerilerini doğrudan etkilememektedir. Fakat teknolojiye yönelik tutumları mesleki kıdeme bağlı olarak değişebilmektedir.

Müzakere becerileri ve teknoloji kullanımı branş farklılığına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça, müzakere becerileri de otomatik olarak artmamaktadır.

Teknolojiye yönelik tutum arttıkça öğretmenlerin müzakere becerileri olumlu yönde gelişmektedir.

Anahtar Sözcükler: dijital müzakere, dijital teknoloji, dijital dönüşüm, dönüşüm, müzakere

Kaynaklar

Forsyth, P. (2009). *Çaylaklar için müzakere becerileri.* Kapak Yayınları.

Hake, S., Shah, T. (2011). Negotiation skills for clinical research professionals.

ID 216-Examining The Relationship Between Teachers' AttİtudesTowards Digital Technology and Negotiation Skills

Gamze Öğülmüş
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
Gamzemm888@gmail.com
0000-0002-7808-326X

Prof. Dr. Bilal Duman
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
bduman.mu@edu.tr
0000-0002-1282-8425

Introduction

Negotiation is a process that aims to obtain the approval of the other party by using information, time or power to achieve the targeted result (Hake and Shah, 2011). Negotiation is a form of communication between people, and therefore the party we negotiate with is always people. Therefore, interpersonal communication skills are as important as negotiation skills and knowledge on the subject (Forsyth, 2009).

The importance of negotiation skills in digital environments addresses the special challenges that arise when communication moves to virtual environments. Having negotiation skills in digital environments is important to ensure that the parties understand each other better.

Improving the negotiation competencies of teachers will ensure the creation of an environment of trust, security and the solution of problems in the world and in our country. Moving negotiation skills to digital environments will perhaps increase humanity's ability to understand and communicate with each other to higher levels in the future.

This study aims to determine the relationship between teachers' attitudes towards digital technology and their negotiation skills. The main reason for this study is to examine the extent to which teachers' negotiation skills increase or decrease as their digital competencies and digital attitudes increase, in terms of various variables. In addition, it is aimed to determine that a deliberative infrastructure underlies critical and analytical thinking skills.

The main problem of the research is what is the relationship between teachers' attitudes towards digital technology and their negotiation skills.

The problem statement of the research is; What are the relationships between teachers' attitudes towards digital technology and negotiation skills and gender, marital status, age, school type, professional seniority, branch and education levels?

Methodology

The research covers teachers working in public schools (secondary and high schools) affiliated to the Menteşe National Education Directorate in Muğla Province. The population of the research consists of 15,641 teachers working in Muğla province in the 2021-2022 academic year.

"Attitude Scale Towards Digital Technologies" was used to measure teachers' attitudes towards digital technology. "Negotiation Skill Scale" was used to measure teachers' negotiation skills.

In a study involving a total of 156 teachers, element sampling method was used as the sampling method. Of the 156 teachers that make up the sample, 114 are secondary school teachers and 42 are high school teachers.

Results

There are differences between teachers' negotiation skills.

Teachers' attitudes towards digital technology, although their technological skills are sufficient, their attitudes towards the conscious use of technology need to be improved.

While negotiation skills do not depend on a gender-related factor, they do affect teachers' attitudes towards technology.

While teachers' negotiation skills do not differ according to their marital status, they do affect their attitudes towards technology.

Teachers between the ages of 24-35 are more skilled in negotiation processes such as creating an environment of trust and being in favor of a solution. And they belong to a generation that is younger and more exposed to technology than other age groups, so they have a more positive attitude towards technology.

Negotiation skills and attitudes towards technology of teachers working in the education of students in different age groups are similar.

Teachers' professional experiences do not directly affect their negotiation skills. However, their attitudes towards technology may vary depending on professional seniority.

Negotiation skills and technology use do not vary depending on the branch.

As teachers' education levels increase, their negotiation skills do not automatically increase.

As attitudes towards technology increase, teachers' negotiation skills develop positively.

Keywords: Digital Negotiation, Digital Technology, Digital Transformation, Negotiation, Transformation

References

Forsyth, P. (2009). *Çaylaklar için müzakere becerileri.* Kapak Yayınları.

Hake, S., Shah, T. (2011). Negotiation skills for clinical research professionals.

ID 217-Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Motivasyonel Çalışma Koşullarının İncelenmesi

Öner Uslu
Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye
oner.uslu@ege.edu.tr
0000-0001-8891-3119

Giriş

Öğretmen eğitiminin kalitesinin arttırılabilmesi için öğretmen adaylarının motivasyonları ve eğitim fakültelerinde oluşan motivasyonel çalışma koşulları oldukça önemlidir. Motivasyonu açıklayan önemli kuramlardan birisi Öz Belirleme Kuramı'dır (Ryan & Deci, 2000). Bu kurama göre motivasyonel çalışma koşullarının yeterlik, ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçlarını destekleyici olması önerilmektedir (Ryan & Deci, 2000; Stroet et al., 2015). Öğretmen eğitimi veren kurumlarda belirtilen motivasyonel çalışma koşullarının var olup olmadığının incelenmesi verilen eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak alanyazında böyle bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı Türkiye bir eğitim fakültesinin motivasyonel çalışma koşulları açısından incelenmesidir. Araştırmanın motivasyonel çalışma koşullarını Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde incelemesi bakımından alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma verileri doküman incelemesi, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen eğitim fakültesi bir büyükşehirde yer almakta okul öncesinden lise düzeyine kadar farklı kademelere yönelik öğretmen adayı yetiştirmektedir. Bu fakülteden dokuz öğretmen adayı ve altı öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmış, görüşme yapılan öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları dönem planları, öğrenme görevi yönergeleri toplanarak incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarını taslak soruları Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda oluşturulmuş uzman görüşü alındıktan sonra araştırmaya katılmayan bir öğretmen adayı ile deneme uygulaması yapıldıktan sonra son şeklini almıştır. Görüşmeler yüz yüze ya da telefonla yapılmış, veriler yazıya geçirilerek tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir (Braun & Clarke, 2006).

Sonuçlar

Elde edilen verilerde motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temaları elde edilmiştir. Özerklik teması altında *planların hazırlanması* ve *seçim hakkı sunulması* alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları dersin dönem planının ve öğrenme görevlerinin yapılandırılmasına ilişkin söz haklarının olmadığını ancak öğrenme görevleri içerisinde kendilerine seçim hakkı tanındığını dile getirmişlerdir. Ancak bazı öğretim elemanları öğrenci hazır bulunuşluk durumuna göre dönem planlarını süreç içerisinde güncelleddiklerini dile getirmektedir.

Yeterlik teması altında dersin *öğretim planı, öğrenme görevleri, geri bildirimler, öğrenilenlerin hayatta karışlığı ve zorluk* alt temaları ortaya çıkmıştır. Dönem planları ve öğrenme görevlerinin yapılandırılmış olması yeterlik desteği açısından olumlu bulunmuştur (Haakma et al., 2017). Ancak bazı durumlarda öğrenme görevlerine ilişkin yönergeler

öğretmen adayları tarafından yetersiz bulunmuştur. Bununla birlikte bazı öğretim elemanları öğrenciye uygun geri bildirim sunarken bazı öğretim elemanlarının ne öğrenme görevleri ne de sınavlara ilişkin geri bildirim sunmadığı belirtilmektedir. Bu durum yeterlik desteği açısından önemli bir sorundur. Öğrenilenlerin hayatta karşılığı konusunda da bazı sorunlar olduğu görülmektedir (Stroet et al., 2015).

İlişkili olma teması altında *öğretim elemanı öğrenci ilişkisi* ve *öğrenci öğrenci ilişkisi* alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretim elemanı öğrenci ilişkisi açısından genelde olumlu değerlendirmeler olsa da bazı öğretim elemanlarının öğrencilerle yeterince iletişim kurmadığı görülmektedir. Ancak öğrenci öğrenci ilişkisi açısından birçok bölümde genellikle küçük gruplar oluştuğu öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle pek iletişim kurmadığı görülmektedir. Derslerde uygulanan aktif ve işbirlikli öğretim yöntemlerinde karma grupların kullanılması sonrası öğrenci öğrenci ilişkisinin desteklendiği görülmektedir (Açıkgöz, 2003).

Anahtar Sözcükler: ihtiyaca duyarlı öğretim, motivasyon desteği, psikolojik ihtiyaçlar, öğretmen adayları, öz belirleme kuramı

Kaynaklar

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme* (5th ed.). Eğitim Dünyası Yayınları.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 111*(3), 247–260. https://doi.org/10.1177/0145482x1711100305

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ID 217-Investigation of Motivational Study Conditions in Pre-Service Teacher Education

Öner Uslu
Ege University, İzmir, Türkiye
oner.uslu@ege.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-8891-3119

Introduction

To enhance the effectiveness of teacher education, it is crucial to consider the motivation of prospective teachers and the motivational study conditions within faculties of education. One prominent theory that sheds light on motivation is the Self-Determination Theory, proposed by Ryan and Deci (2000). According to this theory, it is essential for motivational study conditions to align with the fundamental psychological needs for competence, relatedness, and autonomy (Ryan & Deci, 2000; Stroet et al., 2015). Conducting an assessment of motivational study conditions within teacher education institutions holds significant importance for evaluating the quality of study conditions. However, it is noteworthy that there is a gap in the existing literature, as no prior study directly addresses this matter. Therefore, the primary objective of this study is to investigate the status of motivational study conditions within a Turkish faculty of education. This research endeavor is anticipated to provide valuable insights into the realm of motivational study conditions, particularly within the framework of Self-Determination Theory, thus contributing substantially to the existing literature.

Methodology

The research employed a case study design, which is a qualitative research method (Yıldırım & Şimşek, 2018). Data for this study were gathered using a combination of document analysis and interviews involving pre-service teachers and instructors. The faculty of education under investigation is situated in a metropolitan area and is responsible for training prospective teachers across various educational levels, ranging from pre-school to high school. In total, interviews were conducted with nine pre-service teachers and six instructors from this faculty. Additionally, syllabuses, and learning task instructions utilized by the interviewed instructors in their respective courses were collected and subjected to thorough analysis. To facilitate data collection, pre-service teacher and instructor interview forms were developed. These forms were initially drafted based on the principles of the Self-Determination Theory and were subsequently refined after seeking expert review and conducting a trial interview with a pre-service teacher not involved in the study. The interviews were carried out either face-to-face or over the phone, and the resulting data were transcribed and systematically analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Results / Expected Outcomes

From the collected data, the themes of autonomy, competence and relatedness regarding motivational studey conditions were obtained.. Under the theme of autonomy, the sub-themes of preparing plans and being given the right to choose emerged. Pre-service teachers indicated that they had limited involvement in the development of plans but were afforded some degree of autonomy in selecting specific learning tasks. However, some instructors stated that they update the semester plans in the process according to student readiness.

Under the theme of competence, the sub-themes of teaching plan, learning tasks, feedback, relevance of what was learned in life and difficulty emerged. The fact that the semester plans and learning tasks were structured was found to be positive in terms of competence support (Haakma et al., 2017). However, in some cases, the instructions for learning tasks were found inadequate by the pre-service teachers. In addition, while some instructors provided appropriate feedback to the students, some instructors did not provide feedback on either learning tasks or exams. This is an important problem in terms of competence support. It is also seen that there are some problems in terms of the relevance of what is learned in life (Stroet et al., 2015).

Under the theme of being related, the sub-themes of instructor-student relationship and student-student relationship were found. Although there are generally positive evaluations in terms of instructor-student relationship, it is seen that some instructors do not communicate with students sufficiently. However, in terms of student-student relationship, it is seen that in many departments, small groups are formed and students do not communicate with other students in the class. It is seen that student-student relationship is supported after the use of mixed groups in active and cooperative teaching methods applied in the courses (Açıkgöz, 2003).

Keywords: need supportive teaching, motivational support, psychological needs, pre-service teachers, self-determination theory

References

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme* (5th ed.). Eğitim Dünyası Yayınları.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 111*(3), 247–260. https://doi.org/10.1177/0145482x1711100305

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ID 218-Öğretmenlerin Anlamaya Dayalı Tasarım Modelini Uygulamaya Yönelik Motivasyonlarının Çevrimiçi Eğitimden Sonra Yol Analiziyle İncelenmesi

Gamze Alp
Bağımsız Araştırmacı, Türkiye
alpgamzee@gmail.com
0000-0002-8406-7987

Selçuk Doğan
Georgia Southern University, United States
sdogan@georgiasouthern.edu
0000-0002-0527-8453

Ümran Yazıcılar Nalbantoğlu
Oldendorff Carriers GmbH & Co,
umranyazicilar@gmail.com
0000-0002-5535-9075

Giriş

Eğitim-öğretim ortamlarının niteliğini artırmak için öğretmenlerin mesleki gelişim (MG) programları sonundaki motivasyonlarının geliştirilmesi önemlidir. Eccles ve Wigfield (1995), başarı motivasyonunu beklenti-değer (BD) teorisi bağlamında açıklamıştır. Beklenti, kişinin gelecekteki bir faaliyette başarılı olacağına dair inanç olarak tanımlanmaktadır. Değer ise kişinin bir faaliyete atfettiği önem olarak ifade edilmektedir. Çevrimiçi öğretmen eğitiminin öğretmenlerde motivasyonu sağladığı bilinmektedir (Lander vd., 2022; Richardson & Watt, 2010). Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki etkileşimleri ve onların bilişsel ve akademik bilgi durumlarının BD teorisi bağlamında incelenmesi gereklidir. Öğrenmeye dair verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve bağlamı anlamaya yardımcı olan etkileşimli video araçları öğrenme analitiği olarak kabul edilmektedir (Long & Siemens, 2011). Hizmet içi öğretmenlerle MG programı kapsamında öğrenme analitiğinin kullanıldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi bir MG programının elementlerinin, öğretmenlerin uygulamaya yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda beklenti-değer teorisi kullanılmış ve şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: (1). Çevrimiçi mesleki gelişim programının elementleri (video izleme durumu ve videolardan alınan başarı puanları) öğretmenlerin eğitimden beklentilerini ve eğitime verdikleri değeri yordamakta mıdır? (2). Öğretmenlerinin Understanding by Design (UbD) ile ilgili başarı puanları (bilişsel durumları) (aracı değişken olarak), çevrimiçi mesleki gelişim programının elementleri ve beklenti-değer değişkenlerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Tarama yöntemiyle yürütülen bu araştırmanın katılımcıları, mesleki gelişim (MG) programına dört farklı özel okuldan gönüllü olarak katılan 127 özel okul öğretmenidir. Araştırmadaki MG programı, UbD konusuna temel alarak öğretmenlerin UbD ile öğretimi tasarlama becerilerinin gelişimine odaklanmaktadır. Bu programda öğretmenler öncelikle UbD ile ilgili teoriyi öğrenmek için etkileşimli videoları izlediler ve bu videolardaki bilgi düzeyinde kapalı uçlu

soruları ve tartışma gerektiren açık uçlu soruları cevaplandırdılar. Daha sonra canlı ders oturumlarına katılarak öğrendiklerini grup çalışmalarında uygulayabilmeleri için plan tasarladılar.

Araştırmadaki veriler üç farklı kaynaktan elde edilmiştir: (1) Etkileşimli videoların izlenme durumları: İçerikle etkileşim ve videoları açma girişimi olarak iki tür veri toplanmıştır. (2) Etkileşimli video sonu sınavlar: Sadece izlenen videodaki bilgi durumunu ölçen üç açık uçlu soru, öğretmenlerin konuyla ilgili başarı puanlarını oluşturmuştur. (3) Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği: Öğretmenlerin MG programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarına yönelik olarak Osman ve Warner (2020) tarafından geliştirilen Bümen ve Uslu'nun (2020) Türkçe'ye uyarladığı ölçek kullanılmıştır. İlk iki veri video platformundan alınmış ve son veri eğitimden sonra öğretmenlere çevrimiçi anket gönderilerek toplanmıştır. Bütün varsayımlar test edildikten sonra öğretmenlerin verileri yol analizi yöntemiyle Mplus 8 yazılımı ve MLR kullanılarak analiz edilmiştir. Fit indeksleri Hu ve Bentler'in (1999) kriterlerine göre orta düzeyde uygun bulunmuştur.

Sonuçlar

Çalışmada gerçekleştirilen ilk analizler, temel iki araştırma sorusuna yöneliktir. Çalışmanın tam halinde ek üç araştırma sorusu daha olacak, yeni değişkenler eklenecek ve çok gruplu yol analizi de yapılacaktır. İlk analizlerin tamamlanmasıyla üç temel sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur: 1. Öğretmenlerin başarı beklentileri arttıkça çevrimiçi mesleki gelişim programına verdikleri değer de artmaktadır. 2. Öğretmenlerin videoları tekrar etme ve içeriğindeki etkinlikleri tamamlama girişimleri arttıkça genel başarı puanları o kadar artmaktadır. 3. Öğretmenlerin video içeriğiyle etkileşime girme durumları arttıkça eğitimdeki beklentileri de artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: beklenti değer teorisi, etkileşimli video, içerikle etkileşim, öğrenme analitiği, playposit.

Kaynaklar

Bümen, N., & Uslu, Ö. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde beklenti-değer-bedel ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. [Adaptation of the expectancy-value-cost for professional development scale into Turkish]. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 40*(3), 905-942. https://doi.org/10.17152/gefad.787116

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. Personality and Social Psychology Bulletin, 21(3), 215-225. https://doi.org/10.1177/0146167295213003

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), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Lander, N., Lewis, S., Nahavandi, D., Amsbury, K., & Barnett, L. M. (2022). Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education. *Sport, Education and Society, 27*(4), 434-448. https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1862785

Long, P. D. & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *Journal of Interactive Online Learning. 46*(5), 31-40.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139–173). Emerald. https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B008

ID 218-Teachers' Motivation to Implement Understanding by Design After Online Professional Development: A Path Analysis Model

Gamze Alp
Independent researcher, Türkiye
alpgamzee@gmail.com
0000-0002-8406-7987

Selçuk Doğan
Georgia Southern University, United States
sdogan@georgiasouthern.edu
0000-0002-0527-8453

Ümran Yazıcılar Nalbantoğlu
Oldendorff Carriers GmbH & Co,
umranyazicilar@gmail.com
0000-0002-5535-9075

Introduction

In order to improve the quality of teaching-learning environments, it is important to improve teachers' motivation at the end of professional development (PD) programmes. Eccles and Wigfield (1995) explained achievement motivation in the context of expectancy-value (EV) theory. Expectancy is defined as the belief that one will be successful in a future activity. Value is defined as the importance a person attaches to an activity. Online teacher training is known to motivate teachers (Lander et al., 2022; Richardson & Watt, 2010). However, it is necessary to examine teachers' interactions in the learning process and their cognitive and academic knowledge status in the context of EV theory. Interactive video tools that help to collect and analyse learning data and understand the context are considered as learning analytics (Long & Siemens, 2011). Studies using learning analytics in the context of PD programmes with in-service teachers are quite limited.

The purpose of this study is to examine how the elements of an online PD program effect teachers' motivation for practice. To this end, expectancy-value theory was used and the following research questions were addressed: (1). Do the elements of an online PD programme (video viewing status and achievement scores from the videos) predict teachers' expectations from and value of the training? (2). How do teachers' achievement scores (cognitive states) related to Understanding by Design (UbD) (as a mediating variable) affect the elements of the online professional development programme and expectation-value variables?

Methodology

The participants of this survey-based study were 127 private school teachers from four different private schools who voluntarily participated in the professional development (PD) program. The PD program in the study focused on the development of teachers' skills in designing instruction based on the Understanding by Design (UbD). In this program, teachers first watched interactive videos to learn about the theory of UbD and answered closed-ended and open-ended questions requiring discussion. They then participated in live sessions to design a plan to apply what they had learned in their group work.

The data in the study came from three different sources. (1). Viewing status of interactive videos: Two types of data were collected: interaction with the content and attempts to open the videos. (2). Examination at the end of the interactive video: Three open-ended questions, measuring only the knowledge of the video watched, constituted the teachers' performance scores on the subject. (3). Expectancy-Value-Cost Scale for Teacher Professional Development: The scale developed by Osman and Warner (2020) and adapted into Turkish by Bümen and Uslu (2020) was used to measure teachers' motivation to apply what they learned in PD programmes in their classrooms. The first two data were collected from the video platform and the last data were collected after the training by sending an online questionnaire to the teachers. After all assumptions were tested, the teachers' data were analysed by a path analysis method using Mplus 8 software and MLR. The fit indices were found to be moderately appropriate according to Hu and Bentler's (1999) criteria.

Results

The first analyses carried out in the study addressed the two main research questions. In the full version of the study, there will be three additional research questions, new variables will be added and multi-group path analyses will be conducted. After the completion of the initial analyses, three main results were found to be statistically significant: 1. As teachers' achievement expectations increase, the value they place on the online professional development programme also increases. 2. The more teachers' attempts to repeat the videos and complete the activities in the content, the higher their overall achievement scores. 3. The more teachers interacted with the video content, the higher their expectations in the training.

Keywords: engagement, expectancy-value theory, interactive video, learning analytics, playposit.

References

Bümen, N., & Uslu, Ö. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde beklenti-değer-bedel ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. [Adaptation of the expectancy-value-cost for professional development scale into Turkish]. Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 40(3), 905-942. https://doi.org/10.17152/gefad.787116

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. Personality and Social Psychology Bulletin, 21(3), 215-225. https://doi.org/10.1177/0146167295213003

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), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Lander, N., Lewis, S., Nahavandi, D., Amsbury, K., & Barnett, L. M. (2022). Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education. Sport, Education and Society, 27(4), 434-448. https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1862785

Long, P. D. & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. Journal of Interactive Online Learning. 46(5), 31-40.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement (pp. 139–173). Emerald. https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B008

ID 219-Sanal Öğrenme Ortamında Sunulan Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Kübra Özdemir
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
kubraozdemir3@gmail.com
0000-0003-4213-9513

Bünyamin Bavlı
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
bunyaminbavli@gmail.com
0000-0002-7274-0935

Mehmet Gürol
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
gurolmehmet@gmail.com
0000-0001-7649-9619

Giriş

Barnett (2004) radikal olarak bilinemez hale gelen bir dünyada, öğrencilerden istenen entelektüel gelişim biçimini, önceden belirlenmiş bir dizi becerilerde ustalaşma olarak değil, değişkenlik ve belirsizliğin takdir edilmesi olarak görmektedir. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal, kişilerarası ve teknik becerilere odaklanmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). 21. yüzyıl becerilerinin içeriği ve tanımı genellikle öğrencilerin bilgiyle neler yapabileceğini ve öğrendiklerini özgün bağlamda nasıl uygulayabileceklerini vurgulamaktadır (Larson ve Miller, 2011). Ayrıca 21. yüzyılda başarı için öğrencilerin bilgiyi aramaları, eleştirel düşünmeleri, etkili iletişim kurmaları ve karmaşık sorunları çözmek için yaratıcılık ve yeniliği uygulayabilmeleri gerekmektedir (OECD, 2018). Buna göre eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerisi, bir bağlamda öğrenilen soyut bilgileri, buluşsal yöntemleri veya prosedürleri bazı yeni durum veya durumlara bilinçli olarak uygulamayı gerektirmektedir (Woolfolk, 1997). Bununla birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından "Geleceğin Meslekleri Çalışmaları" adıyla yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin endüstri 4.0 ile öne çıkan yeterlilikler kapsamında önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (2019). Ayrıca Dünya Ekonomik Forumu (WEF) mesleklerin geleceği raporunda önemi en çok artan becerinin ve 2025 yılı için bütün meslek grupları için en önemli ilk 15 beceri arasında eleştirel düşünmenin olduğu vurgulanmaktadır (2020). Oliver (2001), eleştirel düşünmenin üniversiteler için temel bir öğrenme hedefi olduğunu ve aynı zamanda bireyler ve daha geniş topluluklar için sivil söylemi ve demokrasiyi eylem halinde teşvik etmesi nedeniyle öğretmen eğitiminin merkezinde yer aldığını ileri sürmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2022-2023 eğitim döneminde lisans düzeyinde sanal öğrenme ortamında sunulan "Eleştirel ve Analitik Düşünme" dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirilmesidir. Eisner, "öğrenme süreci sırasında sonuçların ortaya çıkması ve netleşmesiyle amaçların eylem sürecinin kendisi içinde formüle edildiği öğrenmenin sonuçları" olarak tanımlanan ifade edici sonuçların kullanımını savunmaktadır (1979, s. 103). Bu bağlamda araştırmanın öğretme ve öğrenmeye yönelik çıktılar ile birlikte programın bütününe dair sonuçlar üretmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma kapsamında Eisner'ın Eğitim Uzmanlığı ve Eleştirisi'nin eğitim programı değerlendirme modeli kullanılmıştır (Eisner, 1976). Programın değerlendirilmesinde yaşantı ve deneyime sahip olan ve analiz edilmesi gereken birden fazla birim olduğu için nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yin, 2009). Çalışmada yer alan katılımcılar ise 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde lisans düzeyinde bu dersi alan Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, Türkçe, Matematik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencileridir. Araştırma verileri yapılandırılmış yansıtıcı günlükler, birebir ve odak grup görüşmeleri, yapılandırılmamış katılımcı olmayan gözlemler gibi çoklu veri kaynakları kullanılarak elde edilmiştir. Yapılandırılmış yansıtıcı günlükler kapsamında sanal olarak tasarlanan günlükler öğrencilerle paylaşılarak derse dair değerlendirmeleri elde edilmiştir. Görüşmeler kapsamında akademik dönemin sonunda gönüllü 20 öğrenci ile sanal ortamda yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşmeler sonrası 7 gönüllü öğrenci ile toplamda 2 saat 15 dakikalık odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacılar ayrıca sanal öğrenme ortamında 5 hafta boyunca toplam 20 saatlik yapılandırılmamış katılımcı olmayan gözlem gerçekleştirmiştir. Gözlem süreci özellikle öğrencilerin grup performanslarını sergiledikleri aşamada gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bütün veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizleri sonucunda "süreç ve tasarım", "öğretim yöntemleri", "öğrenme çıktıları" ve "akademisyen nitelikleri"ne dair sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: eleştirel ve analitik düşünme, değerlendirme, öğretmen adayı, öğretim programı,

Kaynaklar

Ananiadou, K. and Claro, M. (2009), *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41 (Paris, OECD Publishing)

Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*.

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

Eisner, E. W. (1979). *The education imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, *47*(3), 121-123.

OECD. Publishing. (2018b). *Teaching for the Future-Effective Classroom Practices to Transform Education*. OECD Publishing.

Oliver, R. (2001). Exploring the development of critical thinking skills through a web-supported problem-based learning environment. In J. Stephenson (Ed.), *Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies* (pp. 98–111). London, England: Kogan Page.

Woolfolk, Anita E., and Anita Woolfolk Hoy. *Educational psychology*. Prentice Hall, 1987.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Geneva.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4 Baskı). Los Angeles: Sage publications

YÖK. 2019. *Geleceğin Meslekleri Çalışmaları*. Ankara

ID 219-Evaluation of the Instructional Program for Critical and Analytical Thinking Presented in Virtual Learning Environment

Kübra Özdemir
Yıldız Teknik University, Türkiye
kubraozdemir3@gmail.com
0000-0003-4213-9513

Bünyamin Bavlı
Yıldız Teknik University, Türkiye
bunyaminbavli@gmail.com
0000-0002-7274-0935

Mehmet Gürol
Yıldız Teknik University, Türkiye
gurolmehmet@gmail.com
0000-0001-7649-9619

Introduction

Barnett (2004) sees the form of intellectual development required of students in a radically unknowable world as an appreciation of variability and uncertainty, rather than just mastering a set of predetermined skills. These skills encompass cognitive, emotional, interpersonal, and technical skills (Ananiadou & Claro, 2009). The content and definition of 21st-century skills generally emphasize what students can do with knowledge and how they can apply what they have learned in authentic contexts (Larson & Miller, 2011). To thrive in the 21st century, students must seek knowledge, think critically, communicate effectively, and use creativity and innovation to solve complex problems (OECD, 2018). Accordingly, higher-order thinking skills such as critical thinking require consciously applying abstract knowledge, heuristics, or procedures learned in a context to some new circumstance (Woolfolk, 1997). However, in the research conducted by the Council of Higher Education (YÖK) under the name of "Future Professions Studies", it is seen that the importance of critical thinking is emphasized within competencies that stand out with Industry 4.0 (2019). In addition, the World Economic Forum (WEF) report on the future of professions emphasizes that critical thinking is among the most important skills and the top 15 most important skills for all occupational groups for 2025 (2020). Oliver (2001) argues that critical thinking is a fundamental learning goal for universities and also central to teacher education as it promotes civic discourse and democracy in action for individuals and wider communities.

In this context, the purpose of this study is to evaluate the curriculum of the "Critical and Analytical Thinking" course offered in a virtual learning environment at the undergraduate level in the 2022-2023 academic year in the faculty of education of a state university in Istanbul with the educational criticism model. Eisner advocates the use of expressive outcomes, defined as “outcomes of learning where purposes are formulated in the process of action itself as outcomes becomes emergent and clearer during the learning process” (1979, p. 103). In this regard, the research is expected to produce outcomes for teaching and learning as well as outcomes for the program as a whole.

Methodology

Within the scope of the research, the curriculum evaluation model of Eisner's Educational Expertise and Critique was used (Eisner, 1976). Since more than one unit has experience and experience in the evaluation of the program and needs to be analyzed, an embedded single case design, one of the qualitative research designs, was used (Yin, 2009). The participants in the study were second-year students from the Departments of Psychological Counseling and Guidance, Turkish, Mathematics, and Computer Education and Instructional Technology Education who took this course at the undergraduate level in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The research data were obtained using multiple data sources such as structured reflective diaries, one-on-one and focus group interviews, and unstructured non-participant observations. Within the scope of structured reflective journals, virtually designed journals were shared with the students and their evaluations about the course were obtained. Within the scope of the interviews, semi-structured one-on-one interviews were conducted virtually with 20 volunteer students at the end of the academic semester. After the one-on-one interviews, focus group interviews were conducted with 7 volunteer students for a total of 2 hours and 15 minutes. The researchers also conducted a total of 20 hours of unstructured non-participant observation in the virtual learning environment for 5 weeks. The observation process was carried out, especially at the stage when the students were performing their group performances. All the data obtained were analyzed by content analysis method.

Results / Expected Outcomes

As a result of the analysis of the research data, results on the themes "process and design", "teaching methods", "learning outcomes" and "academician qualifications" emerged.

Anahtar Sözcükler: Critical and Analytical Thinking, Curriculum, Evaluation, Preservice Teacher.

References

Ananiadou, K. and Claro, M. (2009), *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41 (Paris, OECD Publishing)

Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*.

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

Eisner, E. W. (1979). *The education imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, *47*(3), 121-123.

OECD. Publishing. (2018b). *Teaching for the Future-Effective Classroom Practices to Transform Education*. OECD Publishing.

Oliver, R. (2001). Exploring the development of critical thinking skills through a web-supported problem-based learning environment. In J. Stephenson (Ed.), *Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies* (pp. 98–111). London, England: Kogan Page.

Woolfolk, Anita E., and Anita Woolfolk Hoy. *Educational psychology*. Prentice Hall, 1987.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Geneva.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4 Baskı). Los Angeles: Sage publications

YÖK. 2019. *Geleceğin Meslekleri Çalışmaları*. Ankara.

ID 220-Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterliklerine Etkisi

Ebru Selçioğlu Demirsöz
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkiye
ebruselcioglu@trakya.edu.tr
0000-0002-3848-0295

Giriş

Günümüzde teknolojinin gelişmesi, eğitim ve öğretimde değişimleri de beraberinde getirmiş; öğretim yöntemlerinin, ortamlarının ve araç gereçlerinin yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. Eğitimde meydana gelen bu gelişmeler, öğrencinin kendi öğrenmesini üstlenmesi ve bağımsız hareket edebilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle günümüzde öğretmenin sınıftaki rolü de değişime uğramış; öğretmen sadece bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkarak, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında onlara yeni yollar gösteren kişi konumuna gelmiştir (Karakaş, 2021; Özdemir, 2016). Bu bakımdan ters yüz edilmiş öğrenme modeli eğitimin değişen koşullarına uygun, öğretmen ve öğrenci rollerini geliştiren ve teknolojinin eğitimde kullanılmasını destekleyen öğretim ortamları oluşturma imkânı sağlamaktadır.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeli sınıf içinde uygulamaya dönük etkinlikleri arttıran, yapılandırmacı eğitim anlayışının esaslarına dayanan ve bunu teknolojiden yararlanarak gerçekleştiren bir öğretim modelidir (Kocabatmaz, 2016). Ülkemizde de öğretmen adaylarının eğitimine yönelik ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkililiğini test eden araştırmalar yapılmıştır (Turan, 2015, Kocabatmaz, 2016, Aydın B., 2016, Göğebakan Yıldız & Kıyıcı, 2016, Alsancak Sırakaya, 2017, Öztürk, 2018, Akçor, 2018, Duman, 2019, Yılmaz, 2019, Yaşar, 2020; Yaylak, 2021, Türk, 2022, Karaismailoğlu, 2022; Ünlü, 2022). Ancak ülkemizde, günümüz öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde; sınıf öğretmenliği programında yetişmekte olan öğretmen adaylarının, atanmaları durumunda ilk görev yerlerinin köy olma olasılığı çok yüksek iken, öğretim programında, kırsalda eğitim ve köy öğretmeni olma becerisini geliştirmeye dair ders olmadığı görülmektedir.

Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (KODA) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının, köyde çalışma koşullarına daha hazırlıklı olmaları ve köy okullarında görev yapmaları halinde, ilk yıllarında daha nitelikli eğitim vermelerini hedefledikleri "Köye İlk Adım Programı" adını verdikleri proje üniversitelerin eğitim fakülteleri işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Köye İlk Adım Programı, belirlenen hedeflere erişebilmek için hazırlanmış teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Bu derslerin içerikleri KODA tarafından oluşturulmuş içeriklerdir ve proje el rehberi, ders planı ve detaylı akış, ders içerik metinleri ve ek kaynaklar ile ders eğitim videolarından oluşan haftalık eğitim modülleri bu eğitimin dayanağını oluşturmaktadır. Program, kırsalda eğitim dersleri, uygulamalara hazırlık-değerlendirme dersleri ve köye ilk adım atölye çalışmalarından oluşmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma ile, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş kırsalda eğitim çalışmalarına katılımının öğretmen özyeterliklerine etkisini ortaya konmak istenmiştir. Çalışma 2021-2022 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen

olarak desenlenmiş ve 16 öğretmen adayı deney grubunu, 16 öğretmen adayı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilen kırsalda eğitim çalışmalarının öğretmen özyeterliklerine etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmanın verileri Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe uyarlamasının yapıldığı "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Toplanan verilere analizler devam edilmekte olup, sonuçların kongrede sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: kırsalda eğitim, birleştirilmiş sınıflar, sınıf öğretmenliği, özyeterlik, ters yüz edilmiş öğrenme

Kaynaklar

Akçor, G. (2018). *Explorıng the perceptıons of pre-servıce englısh language teachers of flıpped classroom*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 36(1), 114-132.

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğilim ve Bilim, 10*(117), 74-81.

Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin Akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Göğebakan Yıldız, D. & Kıyıcı, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbiliş farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3).

Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.

Karaismailoğlu, F. (2022). *Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilen 3D modellemenin fen bilgisi öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri ve akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatiksel açıdan incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, S. Y. (2018). Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Türk, Ö. (2022). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının beceri temelli etkinlik geliştirme süreçlerinin ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ünlü, S. (2022). *Ters Yüz Öğrenme Modeli ile kodlama eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişi ve tutumlarına etkisi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yaşar M. Ö. (2020). *Kitlesel açık çevrimiçi ders'e (KAÇD) dayalı ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmenliği bölümünde kullanımı: hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Yaylak, E. (2021). Google Classroom ile Ters Yüz Edilmiş (Flipped) Öğretmen Eğitimi. Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 1(2), 97-120.

Yılmaz, E. O. (2019). Tartışma odaklı ters yüz öğrenme ortamlarının etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

ID 220-The Effect of Flipped Learning Approach on Teacher Self-Efficacy of Teacher Candidates

Ebru Selçioğlu Demirsöz
Trakya University/ Türkiye
ebruselcioglu@trakya.edu.tr
0000-0002-3848-0295

Introduction

Today, the development of technology has brought changes in education and training; it has caused the rearrangement of teaching methods, environments and equipment. These developments in education have revealed the necessity for the student to undertake her/his own learning and be able to act independently. For this reason, today the role of the teacher in the classroom has changed; The teacher has become the person who shows new ways for students to take responsibility for their learning, rather than just transmitting information (Karakaş, 2021; Özdemir, 2016). In this respect, the flipped learning model provides the opportunity to create teaching environments that are suitable for the changing conditions of education, develop the roles of teachers and students, and support the use of technology in education.

The flipped learning model is a teaching model that increases practical activities in the classroom, is based on the principles of the constructivist education approach, and achieves this by making use of technology (Kocabatmaz, 2016). In our country, studies have been conducted to test the effectiveness of the flipped learning model for the education of teacher candidates on various variables (Turan, 2015, Kocabatmaz, 2016, Aydın B., 2016; Duman, Göğebakan Yıldız & Kıyıcı, 2016, Alsancak Sırakaya, 2017, Öztürk, 2018, Akçor, 2018, Yılmaz, 2019, Yaşar, 2020; Yaylak, 2021, Türk, 2022, Karaismailoğlu, 2022; Ünlü, 2022). However, when today's teacher training programs in our country are examined; While it is very likely that teacher candidates who are being trained in the classroom teaching program will have their first place of duty in a village if they are appointed, it is seen that there are no courses in the curriculum about education in rural areas and developing the skills of becoming a village teacher.

The project called "First Step to the Village Programme", which is carried out by the Village Schools Change Network Association (KODA) in cooperation with the education faculties of universities, aims to provide better quality education in the first years of the classroom teacher candidates if they are better prepared for the working conditions in the villages and work in village schools. The First Step to the Village Program consists of theoretical and practical courses prepared to achieve the determined goals. The contents of these courses are the contents created by KODA, and the weekly training modules consisting of the project manual, lesson plan and detailed flow, course content texts and additional resources and course training videos form the basis of this training. The program consists of rural training courses, application preparation-evaluation courses and first step workshops in the village.

Methodology

With this research, it was aimed to reveal the effect of the participation in rural education studies carried out with the flipped learning approach on the teacher self-efficacy of teacher candidates studying at Trakya University Faculty of Education Classroom Teaching Program. The study was conducted in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The research

was designed as an experimental design with pretest-posttest control group, and 16 pre-service teachers formed the experimental group and 16 pre-service teachers formed the control group. The data of this study, in which it was tried to reveal the effect of rural education studies carried out with the flipped learning approach on the teacher self-efficacy of classroom teacher candidates, was collected with the "Teacher Self-Efficacy Scale", which was adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005).

Results / Expected Outcomes

Analyzes of the collected data are continuing and the results are planned to be presented at the congress.

Keywords: rural education, multigrade classes, classroom teaching, self-efficacy**,** flipped learning

References

Akçor, G. (2018). *Explorıng the perceptıons of pre-servıce englısh language teachers of flıpped classroom*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 36(1), 114-132.

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğilim ve Bilim, 10*(117), 74-81.

Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin Akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Göğebakan Yıldız, D. & Kıyıcı, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbiliş farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3).

Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.

Karaismailoğlu, F. (2022). *Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilen 3D modellemenin fen bilgisi öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri ve akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatiksel açıdan incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, S. Y. (2018). Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Türk, Ö. (2022). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının beceri temelli etkinlik geliştirme süreçlerinin ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ünlü, S. (2022). *Ters Yüz Öğrenme Modeli ile kodlama eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişi ve tutumlarına etkisi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yaşar M. Ö. (2020). *Kitlesel açık çevrimiçi ders'e (KAÇD) dayalı ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmenliği bölümünde kullanımı: hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Yaylak, E. (2021). Google Classroom ile Ters Yüz Edilmiş (Flipped) Öğretmen Eğitimi. Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 1(2), 97-120.

Yılmaz, E. O. (2019). Tartışma odaklı ters yüz öğrenme ortamlarının etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

ID 221-İngilizce Drama Ekstra Programına İlişkin Okul Tabanlı İhtiyaç Analizi ve Program Tasarımı

Esra Kerimoğlu
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
esrak@yildiz.edu.tr
0000-0002-7004-3175

Yavuz Erişen
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
yverisen@yildiz.edu.tr
0000-0002-3339-5155

Giriş

Türkiye'de İngilizce artık çoğu kişi için sadece zorunlu bir ders olmaktan ziyade aynı zamanda kültürlerarası iletişimde bulunmak, dünya çapında bilimsel bilgilere ulaşmak ve bilgileri paylaşmak, iş imkanları ve terfi süreçleri için bir gereklilik haline gelmiştir. Ancak uluslararası sıralamalar, ulusal sınavlar ve yayınlanan raporlar yabancı dil öğretimindeki başarısızlığı gözler önüne sermektedir (British Council ve TEPAV, 2014; Demirpolat, 2015; English Proficiency Index, 2022). Türkiye'de yabancı dil öğretiminin başarısını etkileyen faktörlerden birinin de uygulanan öğretim programları (Aslan, 2016) olduğu düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımları içeren program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğundan bahsedilebilir. Öte yandan öğrencilerin bireysel ve özellik ve ihtiyaçları düşünüldüğünde tek bir programın yetersiz kalması olağandır. Resmi programa ek olarak, tamamlayıcı nitelikte ekstra programla öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel, psikolojik, psikomotor gelişimlerine katkıda bulunacak planlı yaşantılar sunulmaktadır (Aslan-Altan ve Şeker, 2020; Bartkus vd., 2012; Craft, 2012).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar da ülkemizde merkezi bir anlayışla geliştirilen öğretim programları yerine yerel hatta sadece belli bir okul bağlamına özgü olarak okulun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak okul tabanlı programların geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kahramanoğlu, 2017; Wang vd., 2019). Okul tabanlı program geliştirme çalışmaları, okullara ve öğretmenlere uygulamada özerklik sağlar ve böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun eğitsel yöntem ve faaliyetlerin seçilmesine olanak tanır (Lee vd., 2018). Bu araştırmanın amacı, İstanbul'da bir ortaokuldaki İngilizce öğretimi uygulamaları ve öğretim programına ilişkin ihtiyaçların analiz edilmesi ve bu ihtiyaçlardan hareketle okul tabanlı bir program tasarısı ortaya koymaktır.

Yöntem

Program geliştirme süreçleri ile arasındaki benzerlikler (Saban, 2021) dikkate alınarak bu çalışmada eylem araştırması tercih edilmiştir. Okulda eylem araştırmalarına öğretmenlerin kendi bağlamlarına özgü çözümler üretmeleri ve programları iyileştirmek için başvurulabilir (Beyhan, 2013). Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve meslektaşlarıyla iş birliklerini desteklemektedir (Edwards, 2021). Araştırmacılar, İstanbul'da devlete bağlı bir ortaokul bağlamında yabancı dil ağırlıklı sınıfların İngilizce konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için eylem planı olarak İngilizce drama ekstra program tasarısı oluşturmuştur. İhtiyaç analizi için okul yöneticisi ve 6. ve 7. sınıf yabancı dil derslerine giren iki İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı sınıfların mevcut programı incelenmiş ve ders gözlemleri yapılmıştır. Okul bağlamına ilişkin veriler,

araştırmacının notları ve fotoğraflar aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için bir yazma etkinliği kullanılmış ve yabancı dil derslerinde 6. sınıf düzeyinde 3 saat, 7. sınıf düzeyinde 4 saat öğrencilerin konuşma becerileri gözlemlenmiştir. İngilizce drama ekstra programı, iki program geliştirme uzmanı ve bir konu alanı uzmanının görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinin detaylı betimlemesi yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

İhtiyaç analizi için yapılan görüşmeler sonucunda, okulda yabancı dil ağırlıklı program uygulanan 6. ve 7. sınıfların yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Sınıf mevcudundan dolayı öğrencilerin konuşma süresinin kısa olduğu ve yazma becerisinde eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde zümre toplantılarında İngilizce drama ve münazara etkinliklerini işe koşma kararı alındığı ifade edilmiştir. Bu sebeple, belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda, araştırmada drama yöntemi benimsenerek öğrenci merkezli program tasarısı hazırlama sürecine girilmiştir. Böylece öğrenciler drama metnini kendileri oluşturarak yazma becerilerinin geliştirebilecek ve metni canlandırarak konuşma becerilerinin geliştirilebileceklerdir. Ayrıca yapılandırmacı ve iletişimsel bir öğretim aracı olan (Peker, 2010) drama uygulamaları sayesinde öğrenciler farklı rollere bürünerek bir konuya ilişkin farklı bakış açıları ve iletişim becerileri geliştirebilirler (Farmer, 2022). Tasarlanan İngilizce drama ekstra program "Tanıma ve Tanışma, Kontrollü Yazma, Yaratıcı Yazma, Diyalog Kurma, Grup Etkileşimi, Rol Oynama, Doğaçlama, Değerlendirme" olmak üzere sekiz haftalık modülden oluşmaktadır. İlgili okulun sağladığı imkân ve olanaklardan yararlanılarak gönüllü olan öğrencilerle hafta sonu okulun konferans salonunda bu programın yüz yüze yürütülmesi planlanmaktadır. Tasarlanan bu program halihazırda okul yöneticisi ve İngilizce öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş olup program geliştirme faaliyeti devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler: ekstra program, İngilizce drama, ihtiyaç analizi, okul tabanlı program geliştirme, program tasarısı.

Kaynaklar

Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies, 4*(8), 34-43. https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1581

Aslan-Altan, B., & Şeker, H. (2020). Okul özerkliğinde geliştirilen ekstra program etkinliklerinin yansımaları: yeni bir bakış açısı mümkün mü?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 415-441. https://doi.org/10.17556/erziefd.780574

Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, *5*(6), 693-704. https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, *1*(2), 65-89.

British Council, & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Erişim adresi: https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf

Craft, S. W. (2012). *The impact of extracurricular activities on student achievement at the high school level*. The University of Southern Mississippi.

Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri.* SETA. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf

Edwards, E. (2021). The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature. *Educational Action Research*, *29*(3), 396-413. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1718513

Farmer, D. (2022). *Drama in the national curriculum*. Erişim Adresi: https://dramaresource.com/drama-in-the-national-curriculum/

English Proficiency Index. (2022). *EF English Proficiency Index 2022*. Retrieved from https://www.ef.com.tr/epi/

Lee, T., Cheng, Y. C., & Ko, J. (2018). Curriculum reform with a school-based approach: intellectual, structural and cultural challenges. *School Leadership & Management*, *38*(3), 278-301. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1386647

Peker, B. (2010). Using drama as pre-and post-reading activities for young learners. In Haznedar, B., & Uysal, H. H. (Eds.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools*. (pp. 161-184). Anı Publications.

Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Journal of Education and Instruction, 11*(1), 299-354. https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.009

Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 29-36.

Wang, L. Y., Chen Victor, D. T., & Neo, W. L. (2019). Studying the enactment of school-based curriculum development (SBCD) in Singapore. *Educational Research, 61*(3), 337-355. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642120

ID 221-School-Based Needs Analysis and Curriculum Design for English Drama Extracurricular

Esra Kerimoğlu
Yildiz Technical University, Turkey
esrak@yildiz.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-7004-3175

Yavuz Erişen
Yildiz Technical University, Turkey
yverisen@yildiz.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-3339-5155

Introduction

In Turkey, English is no longer just a compulsory subject for most people, but has become a necessity for intercultural communication, accessing and sharing scientific knowledge worldwide, job opportunities and promotion processes. However, international rankings, national exams and published reports reveal the failure in foreign language instruction (British Council and TEPAV, 2014; Demirpolat, 2015; English Proficiency Index, 2022). Considering that one of the factors affecting the success of foreign language instruction in Turkey is the curriculum (Aslan, 2016), it can be said that there is a need for curriculum development studies that include new approaches in foreign language instruction. On the other hand, considering the individual characteristics and needs of students, it is normal that a single curriculum is insufficient. In addition to the official curriculum, planned experiences that will contribute to students' social, emotional, cognitive, psychological, psychomotor, and psychological development are offered through complementary extracurriculars (Aslan-Altan & Şeker, 2020; Bartkus et al., 2012; Craft, 2012).

Recent studies also argue that instead of curricula developed with a centralized approach in our country, school-based curricula should be developed to meet the needs and expectations of the school locally or even specific to a certain school context (Kahramanoğlu, 2017; Wang et al., 2019). School-based curriculum development studies provide schools and teachers with autonomy in practice and thus enable the selection of educational methods and activities that are more appropriate to the needs of students (Lee et al., 2018). The aim of this study is to analyze the needs regarding English language teaching practices and curriculum in a middle school in Istanbul and to design a school-based curriculum based on these needs.

Methodology

Action research was used for this study due to the similarities between curriculum development procedures (Saban, 2021). School action research can be used for teachers to produce solutions specific to their own contexts and to improve curricula (Beyhan, 2013). Such studies support teachers' professional development and collaboration with colleagues (Edwards, 2021). The researchers designed an English drama extracurricular as an action plan to improve the English speaking and writing skills of foreign language classes in the context of a public middle school in Istanbul. A needs analysis was conducted using semi-structured interviews with school administrators and with two English teachers teaching 6th and 7th grade foreign language classes to gather input. The current curriculum in intensive English language classes was examined and lesson observations were made. Data related to the school context were collected

through the researcher's notes and photographs. A writing activity was used to assess the students' writing skills, and 3 hours in the 6th grade level and 4 hours in the 7th grade level foreign language lessons were spent observing the students' speaking skills. The English drama extra curriculum was finalized after consulting two curriculum development experts and one subject-matter expert. The data was analyzed using the descriptive analysis method. A detailed description of the research process was made, and direct quotations were included.

Results / Expected Outcomes

As a result of the interviews conducted for the needs analysis, it was determined that the writing and speaking skills of the 6th and 7th grade students, who receive an intensive English language teaching program at the school, need to be improved. Due to the class size, students' speaking time is short and they have deficiencies in writing skills. Also mentioned in the interviews was the decision to utilize drama and debate activities in the colleague meetings. For this reason, the drama method was adopted in line with the identified needs and the process of preparing a student-centered curriculum design was started. Thus, students will be able to improve their writing skills by writing the drama text themselves and improve their speaking skills by acting out the text. In addition, thanks to drama practices, which is a constructivist and communicative teaching tool (Peker, 2010), students can develop different perspectives on a subject by taking on different roles, as well as imagination, problem solving, decision making and communication skills (Farmer, 2022). The English drama extra curriculum design consists of eight-week modules, namely "Recognition and Introduction, Controlled Writing, Creative Writing, Dialogue Building, Group Interaction, Role-Play, Improvisation, and Evaluation". It is planned to carry out this curriculum face-to-face with volunteer students in the conference hall of the school at the weekend by making use of the facilities and opportunities provided by the relevant school. This curriculum design has already been presented to the school administrator and English teachers and the curriculum development activity is ongoing.

Keywords: extra curriculum, English drama, needs analysis, school-based curriculum development, curriculum design.

References

Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies, 4*(8), 34-43. https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1581

Aslan-Altan, B., & Şeker, H. (2020). Okul özerkliğinde geliştirilen ekstra program etkinliklerinin yansımaları: yeni bir bakış açısı mümkün mü?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 415-441. https://doi.org/10.17556/erziefd.780574

Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education, 5*(6), 693-704. https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research, 1*(2), 65-89.

British Council, & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Erişim adresi: https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf

Craft, S. W. (2012). *The impact of extracurricular activities on student achievement at the high school level*. The University of Southern Mississippi.

Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri.* SETA. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf

Edwards, E. (2021). The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature. *Educational Action Research*, *29*(3), 396-413. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1718513

Farmer, D. (2022). *Drama in the national curriculum*. Erişim Adresi: https://dramaresource.com/drama-in-the-national-curriculum/

English Proficiency Index. (2022). *EF English Proficiency Index 2022*. Retrieved from https://www.ef.com.tr/epi/

Lee, T., Cheng, Y. C., & Ko, J. (2018). Curriculum reform with a school-based approach: intellectual, structural and cultural challenges. *School Leadership & Management*, *38*(3), 278-301. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1386647

Peker, B. (2010). Using drama as pre-and post-reading activities for young learners. In Haznedar, B., & Uysal, H. H. (Eds.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools*. (pp. 161-184). Anı Publications.

Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *11*(1), 299-354. https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.009

Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 29-36.

Wang, L. Y., Chen Victor, D. T., & Neo, W. L. (2019). Studying the enactment of school-based curriculum development (SBCD) in Singapore. *Educational Research*, *61*(3), 337-355. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642120

ID 222-Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Girişimcilik Yetkinliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Çiğdem Aldan Karademir
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
cakarademir@mu.edu.tr
0000-0001-9431-9992

Ali Kocayiğit
Milli Eğitim Bakanlığı
alikocayigit@hotmail.com
0000-0003-0110-9422

Giriş

Girişimcilik, toplumsal sağlığın ve zenginliğin temel itici güçlerinden biri olmasının yanı sıra ekonomik büyümenin de güçlü bir motoru olarak görülmektedir (Özdemir, 2022). Girişimcilik kavramı, birçok araştırmacı ve kurum tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Literatürdeki girişimcilik tanımları incelendiğinde daha çok "sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda değer yaratma, yeni bir işletme kurma ve geliştirme, yenilik yapma, proje yürütme, kendine güven, esnek ve dinamik davranma, fırsatları görme ve değerlendirme, yaratıcılık ve risk alma" olarak karşımıza çıkmaktadır. İraz (2010) girişimciliği, girişimcinin risk alma, fırsatları kovalama, hayata geçirme ve yenilik yapma süreçlerinin tümü olarak tanımlarken, Kaygın ve Güven (2013) de girişimciliği, girişimcinin bir fırsatı tanımlaması, fırsattan faydalanmak için risk alarak gerekli faaliyetleri gerçekleştirmesi ve yenilikler yapmak yoluyla değer yaratması şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise girişimcilik, yaşanılan çevre içerisinde ortaya çıkan fırsatları sezme, o sezgilerden yola çıkarak projeler oluşturma, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Zembat ve Yılmaz, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretim programlarının, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Öğretim programlarında, yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemimizin temel amacı olarak vurgulanmaktadır. Bilgi, beceri ve davranışlar hazırlanan öğretim programlarıyla kazandırılırken yetkinliklerin de bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kurduğu belirtilmektedir (MEB, 2019). Öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinlikten biri de "inisiyatif alma ve girişimcilik" yetkinliğidir. Öğretim programlarının etkin olarak işlevsellik göstermesi hiç şüphesiz o dersi okutan öğretmenlere bağlıdır. Bu bağlamda ortaokul öğretmenlerinin hem girişimcilik yetkinliğine sahip olmaları hem de bu yetkinliğe sahip öğrenciler yetiştirmeleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda ortaokul öğretmenlerinin girişimcilik yetkinliğine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Burdur ilinde bulunan bir ilçedeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılarak seçilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından

geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan girişimcilik yetkinliğini, daha çok "yenilikçi olma ve yaratıcılık" olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde drama, araştırma ve proje etkinliklerine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu yetkinliğin yeterince kazandırılamamasında karşılaşılan en büyük sorun olarak öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaları ve içeriğin yoğun olması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerine göre, girişimci kişilik özellikleri bakımından öğrenciler en çok "özgüven" gelişimi göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: özgüven, risk alma, yaratıcılık, yenilik

Kaynaklar

İraz, R. (2010). Yaratıcılık ve yenilik bağlamında girişimcilik ve KOBİ'ler. (2. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Kaygın, E. ve Güven, B. (2013). Girişimcilik. Ed. E. Kaygın ve B. Güven. (s.1-13). Farklı boyutlarıyla kadın girişimcilik içinde. İstanbul: Veritas Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.

Özdemir, S. M. (2022). Girişimciliğe Giriş (Girişimci Yeterlikleri ve Nitelikleri). Ed. S. Yaman ve H. Çelik. (s.2-36). *Teoriden uygulamaya girişimcilik eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Zembat, R. ve Yılmaz, H. (2019, 11-14 Temmuz). Yaratıcı düşünme eğilimi ve girişimcilik: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. 5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı içinde (s. 551-565). Bandırma.

ID 222-Investigation of Secondary School Teachers' Opinions on Entrepreneurial Competency in Curricula

Çiğdem Aldan Karademir
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
cakarademir@mu.edu.tr
0000-0001-9431-9992

Ali Kocayiğit
Milli Eğitim Bakanlığı
alikocayigit@hotmail.com
0000-0003-0110-9422

Introduction

Entrepreneurship is seen as a powerful engine of economic growth, in addition to being one of the main drivers of social health and wealth (Özdemir, 2022). The term Entrepreneurship has been tried to be defined by many researchers and institutions. When the definitions of entrepreneurship in the literature are examined, it is more often seen as "creating value in a social, cultural and economic term, starting and developing a new business, innovating, project management, self-confidence, acting flexibly and dynamically, recognizing and evaluating opportunities, creativity and taking risks". İraz (2010) defines entrepreneurship as all the processes of an entrepreneur taking risks, pursuing opportunities, implementing, and innovating, while Kaygın and Güven (2013) define entrepreneurship as the entrepreneur's identification of an opportunity, performing the necessary activities by taking risks to take advantage of the opportunity and creating value by making innovations. In another definition, entrepreneurship is described as having the ability to perceive opportunities within one's environment, creating projects based on those insights, implementing and bringing those projects to life, and generating wealth to facilitate human life improvement. (Zembat and Yılmaz, 2019).

It is stated that curricula prepared by the Ministry of National Education (MoNE) are based on the "General Objectives of Turkish National Education" and the "Basic Principles of Turkish National Education" contained in the Basic Law of National Education No. 1739. The education of individuals with integrated knowledge, skills and behaviours in competencies is emphasized as the main goal of our education system in the curricula. It is stated that while knowledge, skills and behaviours are acquired through the prepared curricula, competencies also establish the integrity between these knowledge, skills, and behaviours (MoNE, 2019). One of the eight key competencies included in the curriculum is the competence of "taking initiative and entrepreneurship". The effective functionality of the curricula undoubtedly depends on the teachers who teach that course. In this context, it is important to assess both the extent of secondary school teachers' entrepreneurship competency and their ability to educate students in this competency area. In this regard, it is aimed to gather secondary school teachers' opinions regarding the entrepreneurship competency included in the curricula.

Methodology

In the research, case study, one of the qualitative research designs was used. The participants of the research consist of teachers working in secondary schools in a district in Burdur province during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The participants were selected by

using maximum diversity sampling technique. The data was obtained using the semi-structured interview form developed by the researchers. In the research, content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used.

Results / Expected Outcomes

In the research, it was concluded that secondary school teachers evaluated the entrepreneurship competence in the curriculum more as “being innovative and creative”. It has been determined that drama, research and project activities were emphasized in the learning-teaching process. In addition, the teachers stated that the biggest problem encountered in not gaining this competence sufficiently was that the students experienced exam anxiety and the content was intense. According to the secondary school teachers, in terms of entrepreneurial personality traits, students show the most “self-confidence” development.

Keywords: self-confidence, risk-taking, creativity, innovation

References

İraz, R. (2010). Yaratıcılık ve yenilik bağlamında girişimcilik ve KOBİ’ler. (2. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Kaygın, E. ve Güven, B. (2013). Girişimcilik. Ed. E. Kaygın ve B. Güven. (s.1-13). Farklı boyutlarıyla kadın girişimcilik içinde. İstanbul: Veritas Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.

Özdemir, S. M. (2022). Girişimciliğe Giriş (Girişimci Yeterlikleri ve Nitelikleri). Ed. S. Yaman ve H. Çelik. (s.2-36). *Teoriden uygulamaya girişimcilik eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Zembat, R. ve Yılmaz, H. (2019, 11-14 Temmuz). Yaratıcı düşünme eğilimi ve girişimcilik: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. 5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı içinde (s. 551-565). Bandırma.

ID 223-Çevrimiçi Verilen Geri Bildirim Öğrenme Performansını Nasıl Etkiler?

Oktay Cem Adıgüzel
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
ocadigüzel@anadolu.edu.tr
0000-0002-7985-4871

Emrullah Esen
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
emrullahesen@anadolu.edu.tr
0000-0002-7301-4986

İbrahim Karagöl
Ordu Üniversite, Türkiye
ibrahimkaragol@odu.edu.tr
0000-0002-7005-7710

Giriş

Teknolojinin artan kullanımı ve çevrimiçi öğrenme platformlarının önemli ölçüde yaygınlaşması çevrimiçi geri bildiriminin yaygın bir seçenek olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle COVID-19 salgını ile çevrimiçi öğretim etkinliklerine yönelik artan eğilim, çevrimiçi geri bildirimin daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur. Eğitimde çevrimiçi geri bildirim, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiklerini veya performans gösterdiklerini bildirmek için çevrimiçi yöntemlerle onlara sağlanan bilgileri ifade eder (Narciss, 2008). Bazı araştırmalar çevrimiçi geri bildirimin bilişsel ve duyuşsal çıktılar üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyarken (Fidan ve Gencel, 2022; Yang, 2016), diğer araştırmalar çevrimiçi geri bildirimin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını bildirmektedir (Becceria vd., 2019; Wieling ve Hofman, 2010). Araştırmalar genel olarak çevrimiçi geri bildirimin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında gözlemlenen tutarsızlık, çevrimiçi geri bildirimin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini değiştirebilecek araştırma ortamları, konu alanları ve görev formatlarındaki farklılıklara bağlanabilir. Bu anlamda meta-analiz, çeşitli araştırma bulgularının sistematik ve tutarlı bir şekilde sentezlenmesine olanak tanıyan, güvenilir bir sonuç elde etmek için kullanılan kritik bir yöntemdir (Cohen vd., 2007). Bu nedenle bu çalışma, çevrimiçi geri bildirimin öğrenme bilişsel ve duyuşsal çıktılar üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemiyle inceleyerek eğitsel açıdan önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, mevcut çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Çevrimiçi geri bildirimin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi nedir?
2. Çevrimiçi geri bildirimin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini düzenleyen değişkenler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, meta-analiz yöntemini kullanarak çevrimiçi geri bildirimin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Scopus ve ERIC gibi farklı veri tabanlarında 'çevrimiçi geri bildirim' ve 'otomatik geri bildirim' gibi belirli anahtar kelimeler kullanılarak kapsamlı bir arama yapılmıştır. Tekrarlayan ve ilgisiz çalışmalar elendikten sonra, 38 çalışma analiz

edilmek üzere çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada hem ortalama hem de bireysel çalışma etki büyüklüklerini hesaplamak için Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.2 istatistiksel paket aracı kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, çevrimiçi geri bildirimin öğrenme çıktıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları çevrimiçi öğretmen geri bildiriminin öğrenme çıktıları üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu, bunu çevrimiçi akran geri bildirimi ve otomatik geri bildirimin izlediğini göstermektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgular, yazılı veya sesli geri bildirime kıyasla, video modunda ya da çoklu modda sunulan çevrimiçi geri bildirimlerin öğrenme çıktıları açısından daha avantajlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: geri bildirimin kaynağı, geri bildirimin modu, e-geri bildirim, öğrenme performansı

Kaynaklar

Beccaria, L., Kek, M., & Huijser, H. (2019). Using “just in time” online feedback to improve first year undergraduate nursing students’ essay writing performance. Journal of University Teaching & Learning Practice, 16(4). https://doi.org/10.53761/1.16.4.7

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.

Fidan, M., & Gencel, N. (2022). Supporting the instructional videos with chatbot and peer feedback mechanisms in online learning: The effects on learning performance and intrinsic motivation. Journal of Educational Computing Research, 60(7), 1716-1741. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07356331221077901

Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, M. J. Bishop, Handbook of research on educational communications and technology (pp. 125-143). Routledge. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5

Wieling, M. B., & Hofman, W. H. A. (2010). The impact of online video lecture recordings and automated feedback on student performance. Computers & Education, 54(4), 992-998. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.002

Yang, Y. F. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. Computer Assisted Language Learning, 29(4), 683-702. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016440

ID 223-How Does Feedback Given Online Affect Learning Performance?

Oktay Cem Adıgüzel
Anadolu University, Türkiye
ocadiguzel@anadolu.edu.tr
0000-0002-7985-4871

Emrullah Esen
Anadolu University, Türkiye
emrullahesen@anadolu.edu.tr
0000-0002-7301-4986

İbrahim Karagöl
Ordu University, Türkiye
ibrahimkaragol@odu.edu.tr
0000-0002-7005-7710

Introduction

The increasing use of technology and the substantial expansion of online learning platforms have given rise to online feedback as a prevalent option for providing feedback. The overwhelming trend towards online teaching activities has necessitated the increased importance of online feedback in the context of remote learning, particularly in regard to the COVID-19 pandemic. Online feedback in education refers to information that is provided to students after they have provided a response through online methods in order to notify them of how well they are learning or performing (Narciss, 2008). While some research have found favorable impacts of online feedback on cognitive and affective outcomes (Fidan & Gencel, 2022; Yang, 2016) other studies have reported that online feedback may not have a substantial impact on learning outcomes (Becceria et al., 2019; Wieling & Hofman, 2010). Overall, research have shown contradictory outcomes for the effect of online feedback on learning outcomes. The observed discrepancy in research findings may be attributed to variations in research settings, subject areas and task formats, which might have exerted the impact of online feedback learning. In this sense, meta-analysis is critical method to provide a reliable result which allows systematic and consistent synthesis of various research findings (Cohen et al., 2007). Consequently, employing the meta-analysis approach, the present work endeavors to examine the effects of the feedback given online on learning in order to enhance comprehension of its educational value. As a result, the current study looks for answers to the following questions:

1. What is the effect of online feedback on students' learning?
2. What are the variables moderating the effect of online feedback on student learning?

Methodology

This study investigates the effects of the feedback given online on learning performance by using meta-analysis method. A comprehensive search was conducted across many databases, such as Scopus, ERIC etc. using particular keywords such as 'online feedback' and 'automated feedback. After the elimination of duplicate and unrelated studies, 38 studies were left to

analyze. The Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.2 statistical package tool was used in the study to calculate both the average and individual study effect sizes.

Results

The findings of the research revealed that online feedback has a substantial effect on student learning. The findings showed that online teacher feedback had the strongest effect on learning, followed by online peer feedback and automated feedback. Furthermore, the study showed that, as compared to written or audio feedback, providing online feedback in multiple or video modes is more advantageous for learning outcomes.

Keywords: feedback source, feedback mode, e-feedback, learning performance

References

Beccaria, L., Kek, M., & Huijser, H. (2019). Using "just in time" online feedback to improve first year undergraduate nursing students' essay writing performance. Journal of University Teaching & Learning Practice, 16(4). https://doi.org/10.53761/1.16.4.7

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.

Fidan, M., & Gencel, N. (2022). Supporting the instructional videos with chatbot and peer feedback mechanisms in online learning: The effects on learning performance and intrinsic motivation. Journal of Educational Computing Research, 60(7), 1716-1741. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07356331221077901

Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, M. J. Bishop, Handbook of research on educational communications and technology (pp. 125-143). Routledge. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5

Wieling, M. B., & Hofman, W. H. A. (2010). The impact of online video lecture recordings and automated feedback on student performance. Computers & Education, 54(4), 992-998. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.002

Yang, Y. F. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. Computer Assisted Language Learning, 29(4), 683-702. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016440

ID 225-Mesleki Kimlik Dinamiklerinin İncelenmesi: Öğretmen Adayları ve Deneyimli Öğretmenlerin Karşılaştırmalı Çalışması

Neslihan Gök Ayyıldız
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ngok@metu.edu.tr
0000-0002-4466-4517

Hürriyet Sarıdemir
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
hurriyet@metu.edu.tr
0000-0003-2671-3263

Nur Çakır
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
nakkus@metu.edu.tr
0000-0003-3651-6183

Giriş

Öğretmen kimliği alan yazında pek çok çalışmada belirtildiği üzere öğretmen eğitimi açısından çok önemli bir kavramdır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Freese, 2006; Olsen, 2008; Sachs, 2005). Öğretmen kimliği gelişim süreci farklı pek çok değişkenden etkilenir, ancak alan yazın öğretmen eğitiminin bu bağlamda önemini vurgulamaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2008).

Öğretmenler içinde bulundukları sosyal ve akademik bağlamda geliştirdikleri etkileşimler ile, edindikleri öğretmenlik deneyimleri ile, karşılaştıkları rol modeller ile öğretmenlik mesleğine ilişkin özgün algılarını ve mesleki kimliklerini geliştirir (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2016). Öğretmen kimliği alan yazını bu bağlamda, mesleki öğretmen kimliği gelişimini öğretmen eğitimi ile başlayan ve mesleki deneyimle birlikte yıllar içinde sürekli gelişim gösteren, dinamik bir süreç olarak ele almaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009; Lamote & Engels, 2010; Zeymblas, 2005).

Bu bağlamda öğretmen kimliği oluşum sürecini daha iyi anlamak, öğretmen kimliği gelişimini öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde gelişimini desteklemek açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının ve hizmet içi öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını incelemek, öğretmen eğitim programlarını katkı sağlayacaktır, öğretmenlerin adaylarının sahadaki zorluklara ve beklentilere hazırlanmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışma aynı zamanda, öğretmen kimliğinin bir öğretmenin kariyerleri boyunca gelişen, evrilen doğasına ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirilmesini sağlayarak mevcut alan yazına katkı sağlayacaktır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve mesleki kimlik gelişim sürecine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırma sorusu şöyledir;

- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve mesleki kimlik gelişimi sürecine ilişkin algıları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır (Cresswell, 2009). Öğretmen ve öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişimi ve öğretmen kimliği algılarını derinlemesine incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu mevcut literatür incelenerek araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve eğitim bilimleri alanında iki uzmandan görüş alınarak nihai haline getirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını çalışmaya gönüllü olarak katılan sekiz öğretmen (n=8) ve dokuz öğretmen adayı (n=9) oluşturmaktadır. Görüşmeler yaklaşık 50 dakika sürmüştür ve çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Veri analizi yöntemi olarak betimsel veri analizi kullanılmıştır (Miles ve Huberman,1994). Geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için tüm çalışma yöntemi ve elde dilen veriler ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Merriam, 1998).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Veri analizi süreci devam etmektedir. İlk bulgulara göre öğretmen adayları öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellikler olarak mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adayları akademik bilgi aktarmanın yanında onlarla samimi ilişkiler kurabilen ve olumlu ilişkiler kuran öğretmenlerini rol model olarak görmektedir. Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde ise öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birinin öğrenciye karşı sabırlı ve sevgi dolu olmak olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. İlk analiz sonuçlarına bakıldığında hem öğretmenler hem de öğretmen adayları öğretmen kimliği gelişiminde alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi yanında tutum gelişiminin de önemine dikkat çekmektedir. Çalışma sonuçlarının hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ve öğretmen eğitimi programlarında mesleki kimlik gelişim süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: mesleki kimlik gelişimi, öğretmen adayı, öğretmen kimliği.

Kaynaklar

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. Teaching and Teacher Education, 22(1), 100-119.

Lamote, C. and Engels, N. 2010. The development of student teachers' professional identity. European Journal of Teacher Education, 33(1), 3–18.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications.* Jossey-Bass.

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

Olsen, B. (2008). Teaching what they learn, learning what they live: Professional identity development in beginning teachers. Paradigm Publishers.

Olsen, B. (2016). Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom. Routledge.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities (pp. 5-21). Oxford: Routledge.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, Teachers and Teaching,9:3, 213- 238, DOI: 10.1080/13540600309378

ID 225-Exploring the Dynamics of Professional Identity: A Comparative Study of Pre-service and In-service Teachers

Neslihan Gök Ayyıldız
Middle East Technical University, Türkiye
ngok@metu.edu.tr
0000-0002-4466-4517

Hürriyet Sarıdemir
Middle East Technical University, Türkiye
hurriyet@metu.edu.tr
0000-0003-2671-3263

Nur Çakır
Middle East Technical University, Türkiye
nakkus@metu.edu.tr
0000-0003-3651-6183

Introduction

As the literture points out teacher identity, is a highly significant concept for teacher education (Beauchamp and Thomas, 2009; Freese, 2006; Olsen, 2008; Sachs, 2005). The development of teacher identity is influenced by various factors, but the literature emphasizes the importance of teacher education during this process (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2008).

Teachers develop their unique perceptions and professional identities related to the teaching profession through interactions within their social and academic contexts, the teaching experiences they acquire, and the role models they encounter (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2016). The literature on teacher identity, in this context, considers the development of professional teacher identity as a dynamic process that starts with teacher education and continuously evolves over the years alongside professional experience (Beauchamp & Thomas, 2009; Lamote & Engels, 2010; Zeymblas, 2005).

In this context understanding the process of teacher identity development is essential for supporting the development of teacher identity development within teacher education and in-service training processes. By exploring how pre-service and in-service teachers see their professional identity can provide valuable insights and inform teacher education programs, enable pre-service teachers to get prepared for the challenges and expectations of the field. This study will also add to the existing literature broadening the understanding of the evolving nature of professional teacher identity throughout a teachers' career (Beauchamp & Thomas, 2009).

The aim of this study is to examine the perceptions of teachers and pre-service teachers regarding teacher identity and the development of professional identity process. The research question is as follows:

- What are the perceptions of in-service and pre-service teachers regarding teacher identity and the development of teacher professional identity?

Methodology

Qualitative research technique was used in this study (Cresswell, 2009). A semi-structured interview form was used as a data collection tool to examine the professional identity development and teacher identity perspectives of in-service and pre-service teachers in depth. The semi-structured interview form was prepared by the researchers examining the existing literature and finalized by taking the opinions of two experts in the field of educational sciences. The participants of the study consisted of eight in-service teachers (n=8) and nine pre-service teachers (n=9) who voluntarily participated in the study. The interviews lasted approximately 50 minutes and were conducted online. Thematic analysis was used as the data analysis method (Braun & Clarke, 2006). To ensure the study's validity and reliability, a comprehensive explanation of the entire research methodology and the data collection process was provided (Merriam, 1998).

Results / Expected Outcomes

Data analysis is ongoing. However, preliminary findings indicated that pre-service teachers emphasize the importance of developing a positive attitude towards the profession as one of the most crucial qualities that a teacher should possess. They view teachers who can establish sincere and positive relationships with their students, in addition to being a source of knowledge, as role models. In the interviews conducted with teachers, it emerged that one of the most important qualities a teacher should possess is being patient and affectionate towards students. These preliminary findings suggest that both teachers and pre-service teachers emphasize the importance of attitude development as well as subject and pedagogical knowledge in teacher identity formation. We expect that the results of our study will contribute to both pre-service education programs and in-service teacher training aiming to support professional teacher identity development processes.

Keywords: pre-service teacher, professional identity formation, teacher identity.

References

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. Teaching and Teacher Education, 22(1), 100-119.

Lamote, C. and Engels, N. 2010. The development of student teachers' professional identity. European Journal of Teacher Education, 33(1), 3–18.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications.* Jossey-Bass.

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

Olsen, B. (2008). Teaching what they learn, learning what they live: Professional identity development in beginning teachers. Paradigm Publishers.

Olsen, B. (2016). Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom. Routledge.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities (pp. 5-21). Oxford: Routledge.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, Teachers and Teaching,9:3, 213- 238, DOI: 10.1080/13540600309378

ID 227-Deprem Bölgesinde Yaşayan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Durumlarına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Sümeyra Akkaya
İnönü Üniversitesi
sumeyra.akkaya@inonu.edu.tr
0000-0002-9942-9848

Şule Coşkun
İnönü Üniversitesi
aslisulecoskun@gmail.com
0000-0003-4128-4874

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde gerçekleşmiş en büyük, en uzun ve en şiddetli deprem olarak kayıtlara geçen, yüzyılın felaketi Kahramanmaraş depremleri merkez üsleri sırasıyla Kahramanmaraş'ın Pazarcık ve Elbistan ilçeleri olan, 7,8 Mw ve 7,5 Mw büyüklüklerindeki iki deprem olmakla birlikte, sonrasında binlerce artçı sarsıntı gerçekleşmiştir. Depremin etkisi ilk anda birçok insanın ve canlının hayatını yitirmesi ve şehirlerin enkaz yığınlarına dönüşmesi olarak gözlemlenmiş, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve diğer alanlardaki etkileri şiddetlenerek devam etmektedir. Depremin yıkıma yol açtığı Kahramanmaraş, Gaziantep, Hatay, Kilis, Adıyaman, Diyarbakır, Adana, Osmaniye, Şanlıurfa ve Malatya ve Elazığ'da 8 Şubat 2023 Çarşamba'dan itibaren 90 gün süreyle olağanüstü hal (OHAL) ilan edilmiş, ve OHAL 9 Mayıs 2023 tarihinde sona ermiştir. Deprem bölgesinde bir yandan enkaz kaldırma çalışmaları ve bina yıkımları ve artçı sarsıntılar devam ederken bölgede yaşayanlar aynı zamanda normalleşmeye çalışmaktadırlar.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, deprem bölgesinde yaşayan çocukların ilkokula hazır oluş durumlarına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilkokula başlayacak olan çocukların ebeveyn ve öğretmenleri ile çocukların ilkokula hazır oluş durumlarına ilişkin görüşleri alınacaktır. Durum çalışmasında bir birey, bir grup, bir kurum ve bir ortam çalışılacak durumlara örnek teşkil eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması bir olayın derinlemesine ele alınmak istendiği zaman kullanılan bilimsel araştırma yöntemidir. Varlık, olay, ortam ya da sosyal grubun, belli bir yere, mekâna ve zamana bağlı olarak ayrıntılı araştırıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022; McMillan, 2004). Deprem bölgesinde yaşayan çocukların ilkokula hazır oluş durumlarına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin inceleneceği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması modeli kullanılacaktır. Ebeveyn ve öğretmen görüşleri nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin artçı sarsıntılar devam ederken bina ve okul güvenliği ile ilgili konulara değineceği, öğrencilerin barınma sorunlarını çözemeden ve psikososyal destek almadan okula başlamaları sonucunda oluşabilecek sorunlara değinebilecekleri öngörülmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarının kendilerinden ayrılma gibi kaygılarının olabileceği ve depremden dolayı eğitim alamadıkları sürecin öğrenci hazır bulunuşluklarına etki edeceği gibi sorunlara değinecekleri beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Sözcükler: deprem, ilkokula hazır oluş, ebeveyn görüşleri, sınıf öğretmeni görüşleri

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundematals for the consumer*. (Fourth Edition), Pearson Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ID 227-An Investigation of Parents' and Teachers' Views on Primary School Readiness of Children Living in the Earthquake Region

Sümeyra Akkaya
İnönü University
sumeyra.akkaya@inonu.edu.tr
0000-0002-9942-9848

Şule Coşkun
İnönü University
aslisulecoskun@gmail.com
0000-0003-4128-4874

Introduction

Recorded as the largest, longest and most severe earthquake in the history of the Republic of Turkey, the disaster of the century, the Kahramanmaras earthquakes were two earthquakes of magnitude 7.8 Mw and 7.5 Mw, with epicenters in the Pazarcık and Elbistan districts of Kahramanmaras, respectively, and thousands of aftershocks. The impact of the earthquake was immediately observed as the loss of many human lives and the turning of cities into piles of rubble, and its effects in psychological, sociological, economic and other fields continue to intensify. A state of emergency (SoE) was declared for 90 days as of Wednesday, February 8, 2023 in Kahramanmaraş, Gaziantep, Hatay, Kilis, Adıyaman, Diyarbakır, Adana, Osmaniye, Şanlıurfa, Malatya and Elazığ, and the SoE ended on May 9, 2023. While debris removal, building demolitions and aftershocks continue in the earthquake zone, people living in the region are also trying to normalize.

Methodology

The aim of this study is to examine the views of parents and teachers on the primary school readiness of children living in the earthquake zone. In line with this purpose, the opinions of the parents and teachers of children who will start primary school in the fall semester of the 2023-2024 academic year will be taken regarding the readiness of children for primary school. In a case study, an individual, a group, an institution and an environment are examples of the situations to be studied (Yıldırım & Şimşek, 2013). Case study is a scientific research method used when an event is wanted to be addressed in depth. It is a method in which an entity, event, environment or social group is investigated in detail depending on a certain place, space and time (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2022; McMillan, 2004). In this study, qualitative research method and case study model will be used to examine the views of parents and teachers on the primary school readiness of children living in the earthquake zone. Parent and teacher views will be analyzed using qualitative research techniques.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, it is predicted that teachers will address issues related to building and school safety while the aftershocks continue, and that they may address the problems that may occur as a result of students starting school without being able to solve their housing

problems and without receiving psychosocial support. At the same time, it is among the expected results that parents may have concerns about their children's separation from them and that the process of not receiving education due to the earthquake will affect student readiness.

Keywords: earthquake, primary school readiness, parent views, primary school teachers views

References

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundematals for the consumer*. (Fourth Edition), Pearson Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ID 228-Başarının Arkasında Yatan Gerçekleri Anlamak: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Nedenleri

Aysel Ferah Özcan
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye
aferah@sakarya.edu.tr
0000-0002-9196-4838

Sevilay Yıldız
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye
sevilayyildiz@ibu.edu.tr
0000-0002-8863-2488

Giriş

Akademik başarı, öğrenim görenlerin derslerden aldıkları notlara ve başarı sıralamalarına gönderme yapan bir kavramdır. Alanyazındaki birçok kaynak akademik başarının hayat başarısı olmadığını ortaya koymaktadır (Kasatura, 1990). Ancak güncel yaşamda insanlar arasında akademik başarıya yapılan atıflar oldukça fazladır. Yetişkin bir kimsenin öğrenim gören bireylere ilk sorduğu soruların arasında "Derslerde başarılı mısın? Not ortalaman kaç?" soruları yer almaktadır. Not ortalamasına atfedilen değer bununla da sınırlı değildir. İşe alımlardan akademik yükselmelere kadar hemen hemen her aşamada akademik başarıya yüklenen anlam ve değer oldukça yüksektir. Örneğin lisansüstü öğrenci seçiminde akademik başarı puanı görece önemlidir. Benzer şekilde sınav puanları birçok işe alım ve öğrenci seçiminde kritik ölçütlerden biridir. Bu bağlamda ülkemizde de üniversiteye öğrenci seçiminde öğrenci yerleştirme puanları oldukça etkilidir. Adayın sıralaması, yüzdelik dilim tercihlerini şekillendirmekte, öğrenim görebileceği yükseköğretim kurumunu belirleyici olabilmektedir. Gerçekten de üniversiteye giriş puanı öğretmen adaylarının akademik başarıları için bir ip ucu vermekte midir? Bu araştırmada öğretmen adaylarının üniversite giriş puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkilerin araştırılması ve bu başarının nedenlerinin sorgulanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu karma araştırma, sıralı karma desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Sıralı nicel-nitel teknik, karma araştırmalarda araştırmacıların sıklıkla kullandığı tekniklerden biridir (Kemper vd., 2003). Katılımcılar nicel veriler için uygun kolay örnekleme, nitel veriler için amaçlı örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Araştırmaya toplam 218 öğretmen adayı katılmıştır. Adayların 36'sı erkek, 182'si kadındır. Araştırmanın nitel kısmına ise 5'ü kadın, 2'si erkek olmak üzere toplam 7 kişi katılmıştır. Nicel bölüme katılanlar 8 farklı öğretmenlik alanında öğrenim görmektedirler. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular için uzman görüşü alınmıştır. Nicel anket soruları öğretmen adaylarına Google Anketler üzerinden elektronik ortamda iletilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler (On açık uçlu soru ve sonda sorular) ise online platformlar üzerinden yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması ve analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada veri setine yönelik istatistik çözümlemeleri SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Analiz için üniversite giriş puanı ve akademik başarı puanı z puana dönüştürülmüştür. Nicel verilerin

çözümlenmesinde bağımsız örneklemler için t-test ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. İkinci aşamada nitel görüşme verilerinin içerik çözümlemeleri yapılarak temalar belirlenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmen adaylarının akademik başarı notları ve yükseköğretim kurumları giriş puanları ortalamanın üstündedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre Yükseköğretim Kurumları Sınavı puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(216)}$=1,985, p≤.05]. Kadın öğretmen adaylarının (x=,0593) yükseköğretim kurumları giriş sınavı puanları erkek adaylardan (x=-,300) daha yüksektir. Öğrenci yerleştirme puanı ile akademik not ortalaması arasındaki ilişki katsayısının r=.087 olduğu ve manidar bulunmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adayları akademik başarının yüksek öğretim kurumları giriş puanına göre tahmin edilemeyeceği görüşündedirler. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre akademik performansı etkileyen başlıca bireysel kaynaklar motivasyon ve öz yeterlik inancı gibi psikolojik değişkenlerdir. Benzer şekilde başarı odaklı aile-arkadaş ortamı öğretmen adaylarının akademik performansını artırabilmektedir. Akademik başarı not ortalamasının düşük olması online eğitim sürecindeki internet kaynaklarına erişim, ev içi ortamdaki olumsuzluklar ve bireyin öz disiplinini kaybetmesi gibi nedenlere de bağlı olabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: öz yeterlik, öğretmen adayları, akademik başarısızlık, motivasyon, eşitsizlikler.

Kaynaklar

Kasatura, İ. (1991). Okul başarısından hayat başarısına. *Altın Kitaplar Yayınevi*.

Kemper, E. A., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mıxed methods samplıng. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 273.

ID 228-Understanding the Facts Behind Success: Reasons for Academic Success of Teacher Candidates

Aysel Ferah Özcan
Sakarya University Education Faculty Turkiye
aferah@sakarya.edu.tr
0000-0002-9196-4838

Sevilay Yıldız
Abant İzzet Baysal University Education Faculty Turkiye
sevilayyildiz@ibu.edu.tr
0000-0002-8863-2488

Introduction

Academic success is a concept that refers to the grades students receive from courses and their success rankings. Many sources in the literature reveal that academic success is not life success (Kasatura, 1990). However, in daily life, there are many references to academic success. The first question an adult asks students might be: "Are you doing well in your studies? What are your grades?". The value attributed to GPA is not limited to this. The meaning and value attached to academic success at almost every stage, from recruitment to academic promotions, is relatively high. For example, academic success score is relatively crucial in selecting graduate students. Similarly, test scores are critical recruitment and student selection criteria. In this context, student placement scores are very effective in selecting students for universities in our country. The candidate's ranking shapes his/her percentile preferences and may determine the higher education institution he/she can study. The reason for this is the belief that academic success reflects real success or the understanding of eliminating candidates. Of course, there is a need for a fair and equal elimination system in the exams taken by nearly two million candidates. However, it is also necessary to look for realistic evidence to think that the current exams reflect the real success of the candidates. This questioning should also be made for undergraduate academic success decisions. This research aims to investigate the relationships between university entrance scores and academic success scores of teacher candidates and to question the reasons for this success.

Methodology

This mixed research was conducted under the sequential mixed design. The sequential quantitative-qualitative technique is frequently used by researchers in mixed research (Kemper et al., 2003). Appropriate convenience sampling methods were determined for participants for quantitative data, and purposeful sampling methods were determined for qualitative data. The research participants are teacher candidates studying at the faculty of education of a state university in the Marmara Region. A total of 218 teacher candidates participated in the research. Thirty-six of the candidates are men, and 182 are women. A total of 5 people, three women and two men, participated in the qualitative part of the research. Data were collected with surveys and semi-structured interview forms prepared by the researchers. Expert opinion was taken for the questions in the interview forms. Quantitative survey questions were sent to teacher candidates electronically via Google Surveys. Semi-structured interviews (four open-ended and probe questions) were conducted online. The collection and analysis of research data

was carried out in two stages. In the first stage, statistical data set analysis was carried out with the SPSS 25.0 program. The university entrance and academic success scores were converted into z scores for analysis. Independent samples t-test and correlation techniques were used to analyze quantitative data. In the second stage, themes were determined by qualitative interview data content analysis.

Results

Teacher candidates' academic achievement and higher education institution entrance scores are above average. Higher Education Institutions Examination scores of teacher candidates show a significant difference according to their gender [$t(216)=1.985$, $p\leq.05$]. The higher education institution scores of female teacher candidates ($x=.0593$) are higher than male candidates ($x=-.300$). It was understood that the correlation coefficient between student placement score and academic grade point average was $r=.087$ and was not significant. Teacher candidates believe that academic success cannot be predicted based on the entrance score to higher education institutions. According to the opinions of teacher candidates, the primary individual resources affecting academic performance are psychological variables such as motivation and self-efficacy belief. Similarly, a success-oriented family-friend environment can increase the academic performance of teacher candidates. Low academic success GPA may also be due to access to internet resources during online education, negativities in the home environment, and the individual's loss of self-discipline.

Keywords: self-efficacy, teacher candidates, academic failure, motivation, inequalities.

References

Kasatura, İ. (1991). From school success to life success. *Golden Books Publishing House*.

Kemper, E. A., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mıxed methods samplıng. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 273.

ID 229-Tasarım Odaklı Düşünme ve Öğretimi: Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Banu Yücel Toy
Yıldız Teknik Üniversitesi
byuceltoy@gmail.com

Sertel Altun
Yıldız Teknik Üniversitesi
sertelaltun@gmail.com

Tuba Uğraş
Yıldız Teknik Üniversitesi
tubaugras@gmail.com

Serhat Bahadır Kert
Yıldız Teknik Üniversitesi
sbkert@gmail.com

Mehmet Fatih Erkoç
Yıldız Teknik Üniversitesi
fatiherkoc@gmail.com

Michela Tramonti
EU-Track
m.tramonti@eu-track.eu

Alden Meirzhanovich Dochshanov
EU-Track
a.dochshanov@eu-track.eu

Carlos Carvalho
Instituto Politécnico do Porto
carlos_carvalho@virtual-campus.eu

Carolina Novo
Virtual Campus
carolina_novo@virtual-campus.eu

Daniela Tuparova
South West University
ddureva@swu.bg

Boiana Garkova
South West University
boiana_garkova@abv.bg

Zarina Markova
South West University
zarinamarkova@abv.bg

Giriş

Tasarım odaklı düşünme, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Eleştirel düşünme, empati geliştirme, karar verme, üstbilişsel farkındalık, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi çeşitli becerileri kapsar. Tasarım odaklı düşünmeden yararlanılması öğretmenlerin pedagojik becerilerini de geliştirir (Girgin, 2019).

Tasarım odaklı düşünmenin aşamaları ile ilgili çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modeller içerisinde en yaygın kullanılan ve tasarım odaklı düşünmenin eğitim, işletme gibi alanlara yaygınlaşmasını sağlayan Stanford University Hasso Plattner Institute of Design's d.school modelidir (Callahan, 2019). Bu modele göre tasarım odaklı düşünme süreci beş adımdan oluşmaktadır: empati kurma, tanımlama, fikir üretme, prototipleme, ve test etme (Blundell, 2022). Empati kurma süreci araştırarak problemden etkilenen taraflarla empati yapılarak problemin anlaşılması ve problemin tanımlanmasıdır. Sonrasında çözüm için çeşitli fikirler üretilir ve fikirler önceliklendirilir. Prototipleme yoluyla birden fazla çözümün uygulanabilirliği test edilir ve sonuçların sosyal bir değerlendirmesiyle sonuçlanır. Yaratıcı problem çözmenin bireylerin yaşamlarındaki en önemli faktör olduğu yaygın olarak kabul edildiğinden, tasarım odaklı düşünme, karmaşık sorunların çözümünde son derece etkili bir yaklaşımı temsil etmektedir. Tasarım odaklı düşünme, öğrenciler arasında eleştirel düşünmeyi, sosyal büyümeyi, ekip oluşturma yeteneklerini ve akademik başarıyı teşvik eder. Öğrencilerin anlama, tanımlama ve analiz etme süreçlerine yardımcı olarak akademik performanslarını artırır (Luka, 2014).

Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tasarım odaklı düşünmeye dayalı öğretimi sınıflarında uygulamalarını sağlamak önemlidir. Bu görüşten hareketle, 2020-1-TR01-KA201-094174 numaralı "Professional Development of Teachers to Promote Design Thinking Skills and Academic Success of Students" isimli Erasmus + Projesi kapsamında öğretmenler için tasarım odaklı öğretime yönelik modüllerden oluşan çevrimiçi bir platform geliştirilmiş ve hem çevrim içi hem de yüz yüze öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye, İtalya, Portekiz ve Bulgaristan'da uygulaması gerçekleştirilen eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar kolay örnekleme yoluyla erişilebilir 66 (17 Türkiye, 15 İtalya, 12 Bulgaristan ve 22 Portekiz) öğretmenden oluşmaktadır. Yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yapılandırılmış anket beş bölüme ayrılmıştır. Bunlardan ilki öğretmenlerin profilleri hakkında bilgi almaya yöneliktir. İkincisi verilen eğitimin içerik kalitesi ve öğrenme ortamı açısından değerlendirilmesini içermektedir. Üçüncü bölümde öğretmenlerin eğitimin kendilerine katkısını değerlendirmelerine yöneliktir. Dördüncüsü, tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerin 21 yy becerilerini geliştirme potansiyellerine ilişkin görüşleri ile ilgilidir. Son bölümde ise, eğitimi ve katkıları değerlendirmeye yönelik altı açık uçlu soru sorulmuştur. Nicel veriler için betimsel istatistik analizlerinden ve nitel veriler için içerik analizinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Farklı ülkelerden katılan katılımcıların çoğunluğu eğitimin katkı sağlayıcı olduğunu, farkındalıklarını arttırdığını, ders planı ve örnek olayların anlamayı kolaylaştırdığını, çevrimiçi platformun yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitimin, tasarım odaklı düşünmenin adımlarına ilişkin becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmenler tasarım odaklı düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin iletişim, araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, işbirlikli çalışma, muhakeme yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerine katkı sağlayıcı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: beceri odaklı öğretim, öğretmen eğitimi, problem çözme, tasarım odaklı düşünme

Kaynaklar

Blundell, C.N. (2022). A scoping review of design thinking in school-based teacher Professional learning and development. Professional Development in Education. DOI: 10.1080/19415257.2022.2132269

Callahan, K.C. (2019) Design thinking in curricula. In Richard Hickman (Ed.) The International encyclopedia of arts and design education (pp.1-6). John Wiley & Sons Inc.

Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 459-482.

Luka, I. (2014) Design thinking in pedagogy. Journal of Education Culture and Society, 2, 63-74. DOI: 10.155503/jecs20142.63.74.

ID 229-Design Thinking and Design Thinking Based Instruction: Teacher Views on Teacher Training

Banu Yücel Toy
Yıldız Teknik University
byuceltoy@gmail.com

Sertel Altun
Yıldız Teknik University i
sertelaltun@gmail.com

Tuba Uğraş
Yıldız Teknik University
tubaugras@gmail.com

Serhat Bahadır Kert
Yıldız Teknik University
sbkert@gmail.com

Mehmet Fatih Erkoç
Yıldız Teknik University
fatiherkoc@gmail.com

Michela Tramonti
EU-Track
m.tramonti@eu-track.eu

Alden Meirzhanovich Dochshanov
EU-Track
a.dochshanov@eu-track.eu

Carlos Carvalho
Instituto Politécnico do Porto
carlos_carvalho@virtual-campus.eu

Carolina Novo
Virtual Campus
carolina_novo@virtual-campus.eu

Daniela Tuparova
South West University
ddureva@swu.bg

Boiana Garkova
South West University
boiana_garkova@abv.bg

Zarina Markova
South West University
zarinamarkova@abv.bg

Introduction

Design thinking is an educational approach that aims to develop students' creative problem solving skills. It encompasses various skills such as critical thinking, empathy, self-confidence, reasoning, metacognitive awareness, problem solving and creative thinking. By utilizing design thinking, teachers' pedagogical skills are also improved (Girgin, 2019).

There are various models regarding the stages of design thinking. Stanford University Hasso Plattner Institute of Design's d.school is the most widely used model among these models and enables design-oriented thinking to spread to areas such as education and business (Callahan, 2019). According to this model, the design thinking process consists of five steps: empathize, define, ideate, prototype, and test (Blundell, 2022). The process of establishing empathy begins with understanding and defining the problem by investigating and empathizing with the parties affected by the problem. Various ideas are generated for the solution and the ideas are prioritized. Through prototyping, the feasibility of multiple solutions is tested, resulting in a social evaluation of the results. Since it is widely accepted that creative problem solving is the most important factor in individuals' lives, design thinking represents a highly effective approach to solving complex problems. Design thinking encourages critical thinking, social growth, team-building abilities, and academic success among students. It increases students' academic performance by helping them understand, define and analyze processes (Luka, 2014).

In this regard, it is important to ensure that teachers implement design thinking-based instruction for students in their classes. Based on this view, within the scope of the Erasmus + Project titled "Professional Development of Teachers to Promote Design Thinking Skills and Academic Success of Students" and numbered 2020-1-TR01-KA201-094174, an online platform consisting of modules for teachers was developed and online and face-to-face teacher training was implemented. The aim of this study is to examine the opinions of teachers regarding the training implemented in Turkey, Italy, Portugal and Bulgaria within the scope of this Project..

Method

The participants consist of 66 teachers (17 from Turkey, 15 from Italy, 12 from Bulgaria and 22 from Portugal) who can be reached through convenience sampling. A survey consisting of structured and open-ended questions was developed by the researchers. The structured survey is divided into five sections . The first of these is to obtain information about teachers' profiles. Secondly, it is aimed to evaluate the training in terms of content quality and learning environment. The third part is for teachers to evaluate the contribution of education to them. The fourth one is about their views on the potential of design thinking to develop students' 21 century skills. Finallu, six open-ended questions were also asked to evaluate training and contributions. Descriptive statistical analyzes were used for quantitative data and content analysis for qualitative data.

Results

The majority of the participants from different countries stated that the training was helpful, it increased their awareness, lesson plans and case studies made it easier to understand, and the online platform was helpful. It has also been stated that the training contributed to the development of teachers' design thinking skills. Teachers stated that they believed that design thinking instruction would contribute to a variety of students' skills such as communication,

research, establishing cause-effect relationships, collaborative work, reasoning, critical and creative thinking, decision-making, problem solving and analytical thinking.

Keywords: design thinking, problem solving, skill based instruction, teacher training

References

Blundell, C.N. (2022). A scoping review of design thinking in school-based teacher Professional learning and development. Professional Development in Education. DOI: 10.1080/19415257.2022.2132269

Callahan, K.C. (2019) Design thinking in curricula. In Richard Hickman (Ed.) The International encyclopedia of arts and design education (pp.1-6). John Wiley & Sons Inc.

Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 459-482.

Luka, I. (2014) Design thinking in pedagogy. Journal of Education Culture and Society, 2, 63-74. DOI: 10.155503/jecs20142.63.74.

ID 230-Öğretmen ve Öğretim Programı Etkileşimi: Öğretmenlerin Deneyimleri, Duyguları ve İkilemleri

Sibel Güzel Yüce
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
sguzel@mku.edu.tr
0000-0002-9816-1624

Giriş

Eğitim programlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde öğretmenin kilit bir rol oynadığı tartışmasız kabul gören bir gerçekliktir (Tan-Şişman, 2021; Kara ve Bümen, 2023). Bu nedenle, son yıllarda; programa bağlılık, programı uyarlama, öğretmenin eğitim programıyla etkileşimi, program kaynakları ve programın ergonomik olması gibi kavramlar üzerine yapılan çalışmaların sayısında artış gözlemlemekteyiz (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Choppin, McDuffie, Drake ve Davis, 2018; Güzel Yüce, 2022; Tan-Şişman, 2021; Kara ve Bümen, 2022; Kara ve Bümen, 2023). Ancak, öğretmen ve eğitim programı etkileşiminde özellikle öğretmenlerin duygusal deneyimlerini anlama üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Nundkoomar, 2016; Zembylas, 2010). Öğretim duygusal bir çabadır ve duygular öğretme ve öğrenme sürecinin neredeyse her yönüyle yakından ilgilidir (Schutz ve Lanehart, 2002; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009, Nias, 1996, Hargreaves, 1998; Nundkoomar, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programıyla etkileşimleri ile bu süreçte yaşadıkları duygusal tepkileri ve ikilemleri daha derinlemesine anlamak amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışmada, olgubilim deseni kullanılmıştır (Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019; Smith ve Nizza, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenmiş 9 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin deneyim, duygu ve ikilemlerinin belirlenmesi amacıyla; en aktif oldukları 1. sınıf düzeyi ve en çok odaklandıkları Türkçe öğretim programı tercih edilmiştir.

Verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların belirlediği gün, ortam ve saate dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, en kısa görüşme 30 dakika, en uzun görüşme ise 45 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde ise, tümevarımsal içerik analizini kullanılmıştır.

Sonuçlar

Elde edilen bulgulara genel anlamda bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yıllık planlarını hazırlarken öğretim programı yerine ders kitaplarını daha aktif bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretim programının ergonomik olması konusunda yeniliklerin yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Choppin, McDuffie, Drake ve Davis, 2018; Güzel Yüce, 2022). İkinci olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, yıllık planlarının uygulanması sırasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesinden endişe duyduklarını dile getirmişler ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmak yerine öğretim programındaki kazanımları yetiştirme ikilemini yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu,

öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak, program ile öğrenci ihtiyaçları arasında denge kurmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Üçüncü önemli bulgu ise öğretmenlerin, Türkçe öğretim programının varlığının kendilerinde rahatlık duygusu uyandırdığını ifade etmelerine rağmen, programı kullanırken yetersizlik hissettikleri, hayal kırıklığı yaşadıkları ve programı kullanmaktan keyif alamadıklarını belirtmeleridir. Türkçe öğretim programının kullanımına ilişkin çelişkili duyguların ortaya çıkması, duyguların daha derinlemesine ele alınması için birden çok görüşme veya görüşmelere ek olarak gözlem yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu da araştırmanın önemli bir sınırlılıklarından biridir.

Dördüncü önemli bulgu ise, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarına katılma fırsatı verilmesinin programa ilişkin olumlu duygu geliştirmelerine katkı sağlayacağını ileri sürmeleridir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliğini genişletmek ve öğretmenlerin hem ulusal düzeyde hem de okul düzeyinde bu çalışmalara katılımlarını artırmak, öğretim programına daha güçlü pozitif duygularla bağlanmalarına ve gerçekleştirilecek yeniliklere dahil olmalarına katkı sağlayabilir (Janiuk, 2014; Kirk ve MacDonald, 2001). Priestley'in (2011) belirttiği gibi, öğretmenler genellikle dışarıdan başlatılan yeniliklere tam olarak reform fikirlerini sahiplenme duygusundan yoksun oldukları için direnirler. Birçok ülke, öğretmenlerin öğretim programını sahiplenme duygularını artırmanın bir yolu olarak program geliştirme sürecine öğretmenlerin dahil edilmesi gerektiğini vurgular.

Elde edilen bulgulardan öğretim programına ilişkin duyguların (programdan memnuniyet, öğretim programına güven, programı sahiplenme vb.) öğretim programını geliştirme sürecinin kalite güvencesi olabileceği ve öğretim programı ile ilgili reformların gerçekleştirilmesinde önemli veriler sunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretim programı ikilemleri, öğretim programı reformları, öğretim programına güven, öğretim programından memnuniyet, öğretim programını sahiplenme, öğretim programı-öğretmen etkileşimi.

Kaynaklar

Bümen, N. T. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları [A case study on the teachers' curriculum adaptations: Differences in state and private high school]. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi [Gazi University Journal of Gazi Education Faculty], 40(1), 183-224. https://doi.org/10.17152/gefad.595058

Choppin, J., Roth McDuffie, A., Drake, C., & Davis, J. (2018). Curriculum Ergonomics: Conceptualizing the interactions between curriculum design and use. *International Journal of Educational Research*, 92, 75–85. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.015

Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/70958/1037063 sayfasından erişilmiştir.

Hargreaves, A. (1998). The emotion of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.). International Handbook for Educational Change. Part 1. (p.558 – 575), Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Press.

Janiuk, R. M. 2014. "Ownership among Science Teachers." *Journal of Baltic Science Education* 13 (1): 4–5. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol13/4-5.Janiuk_JBSE_Vol.13-1.pdf

Kara, Z. Y., & Bümen, N. T. (2022). The Search for an Effective Curricular Change Adoption in Foreign Language Education: A Meta-Synthesis. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *12*(2), 337-366.

Kara, Z. Y., & Bümen, N. T. (2023). The picture behind an intensive English language curriculum reform in Turkey: concerns of English teachers. *International Journal of Learning and Change*, *15*(4), 405-429.

Kirk, D. & D. MacDonald (2001), "Teacher voice and ownership of curriculum change", Journal of Curriculum Studies, Vol. 33/5, pp. 551-567, http://dx.doi.org/10.1080/00220270010016874.

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. Perspectives on Medical Education, 8(2), 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26(3), 293-306.

Nundkoomar, M. (2016). An Exploration of how Curriculum changes affect the Emotions of Life Sciences teachers. Pietermaritzburg: University of Kwazulu Natal. (Masters Thesis).

Priestley , M. 2011 . Schools, teachers and curriculum change: A balancing act? . *Journal of Educational Change* , 12 (1) : 1 – 23 .

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. Educational Psychologist, 37(2), 67–68. https://doi. org/10.1207/S15326985EP3702_1

Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000259-000

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. Theory Into Practice, 48(2), 130–137.

Tan-Şişman, G. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri. In The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings (p.92-104), İzmir. 10 Haziran 2022 tarihinde https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icciepok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94 adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

Zembylas, M. (2010). 'Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms.' In Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education, Vol. 23, edited by A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins. Dordrecht: Springer. https://doi. org/10.1007/978-90-481-2660-6_13.

ID 230-Teacher and Curriculum Interaction: Teachers' Experiences, Emotions and Dilemmas

Sibel Güzel Yüce
Hatay Mustafa Kemal University, Türkiye
sguzel@mku.edu.tr
0000-0002-9816-1624

Introduction

It is an undisputed fact that teachers play a pivotal role in the processes of enhancing and developing curriculums (Tan-Şişman, 2021; Kara and Bümen, 2023). For this reason, in recent years, we have observed an increase in the number of studies on concepts such as curriculum fidelity, curriculum adaptation, teacher interaction with the curriculum, curriculum resources and curriculum ergonomics (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Choppin, McDuffie, Drake ve Davis, 2018; Güzel Yüce, 2022; Tan-Şişman, 2021; Kara ve Bümen, 2022; Kara ve Bümen, 2023). However, studies on understanding teachers' emotional experiences in the interaction between teachers and curriculum are quite limited (Nundkoomar, 2016; Zembylas, 2010). Teaching is an emotional endeavor and emotions are closely related to almost every aspect of the teaching and learning process (Schutz & Lanehart, 2002; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009, Nias, 1996, Hargreaves, 1998; Nundkoomar, 2016). In this context, this study was conducted in order to gain a deeper understanding of teachers' interactions with the curriculum and the emotional reactions and dilemmas they experience in this process.

Methodology

The study utilized a phenomenological design (Neubauer, Witkop & Varpio, 2019; Smith & Nizza, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2021). The participants of the study consisted of 9 classroom teachers who were identified using convenience sampling. In order to determine the experiences, feelings and dilemmas of the classroom teachers in the study, the 1st grade level where they are most active and the Turkish curriculum they focus on the most were preferred.

A semi-structured interview form was used to collect the data. The interviews were conducted on the day, setting and time determined by the participants. The shortest interview lasted 30 minutes and the longest interview lasted 45 minutes. In the analysis of the data, inductive content analysis was used.

Results

When the findings obtained are examined in general terms, it is determined that classroom teachers use textbooks more actively than the curriculum while preparing their annual plans for the Turkish lesson. This situation reveals the need for innovations in terms of ergonomics of the curriculum (Choppin, McDuffie, Drake, & Davis, 2018; Güzel Yüce, 2022). Secondly, all of the teachers who participated in the study expressed that they were concerned that student interests and needs were ignored during the implementation of their annual plans and that they experienced the dilemma of raising the objectives in the curriculum instead of focusing on students' needs. This shows that teachers, regardless of their professional experience, have difficulties in balancing curriculum and student needs.

The third important finding is that although the teachers stated that the existence of the Turkish curriculum aroused a sense of comfort in them, they felt inadequacy, frustration and did not enjoy using the curriculum. The emergence of contradictory feelings about the use of the Turkish curriculum reveals the need for multiple interviews or observations in addition to interviews in order to address feelings in more depth. This is one of the important limitations of the study.

The fourth important finding is that the classroom teachers who participated in the study claimed that being given the opportunity to participate in curriculum development activities would contribute to the development of positive feelings about the curriculum. In this case, expanding teachers' autonomy over the curriculum and increasing teachers' participation in these studies both at the national and school level may contribute to their attachment to the curriculum with stronger positive emotions and involvement in the innovations to be realized (Janiuk, 2014; Kirk & MacDonald, 2001). As Priestley (2011) notes, teachers often resist externally initiated innovations precisely because they lack a sense of ownership of reform ideas. Many countries emphasize the need to involve teachers in the curriculum development process as a way to increase their sense of ownership of the curriculum.

From the findings, it was concluded that feelings about the curriculum (satisfaction with the curriculum, trust in the curriculum, ownership of the curriculum, etc.) can be a quality assurance of the curriculum development process and can provide important data for curriculum reforms.

Keywords: curriculum confidence, curriculum dilemmas, curriculum ownership, curriculum reforms, curriculum satisfaction, curriculum-teacher interaction.

References

Bümen, N. T. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları [A case study on the teachers' curriculum adaptations: Differences in state and private high school]. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi [Gazi University Journal of Gazi Education Faculty], 40(1), 183-224. https://doi.org/10.17152/gefad.595058

Choppin, J., Roth McDuffie, A., Drake, C., & Davis, J. (2018). Curriculum Ergonomics: Conceptualizing the interactions between curriculum design and use. *International Journal of Educational Research*, 92, 75–85. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.015

Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/70958/1037063 sayfasından erişilmiştir.

Hargreaves, A. (1998). The emotion of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.). International Handbook for Educational Change. Part 1. (p.558 – 575), Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Press.

Janiuk, R. M. 2014. "Ownership among Science Teachers." *Journal of Baltic Science Education* 13 (1): 4–5. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol13/4-5.Janiuk_JBSE_Vol.13-1.pdf

Kara, Z. Y., & Bümen, N. T. (2022). The Search for an Effective Curricular Change Adoption in Foreign Language Education: A Meta-Synthesis. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *12*(2), 337-366.

Kara, Z. Y., & Bümen, N. T. (2023). The picture behind an intensive English language curriculum reform in Turkey: concerns of English teachers. *International Journal of Learning and Change*, *15*(4), 405-429.

Kirk, D. & D. MacDonald (2001), "Teacher voice and ownership of curriculum change", Journal of Curriculum Studies, Vol. 33/5, pp. 551-567, http://dx.doi.org/10.1080/00220270010016874.

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. Perspectives on Medical Education, 8(2), 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26(3), 293-306.

Nundkoomar, M. (2016). An Exploration of how Curriculum changes affect the Emotions of Life Sciences teachers. Pietermaritzburg: University of Kwazulu Natal. (Masters Thesis).

Priestley , M. 2011 . Schools, teachers and curriculum change: A balancing act? . *Journal of Educational Change* , 12 (1) : 1 – 23 .

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. Educational Psychologist, 37(2), 67–68. https://doi. org/10.1207/S15326985EP3702_1

Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000259-000

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. Theory Into Practice, 48(2), 130–137.

Tan-Şişman, G. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri. In The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings (p.92-104), İzmir. 10 Haziran 2022 tarihinde https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icciepok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94 adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

Zembylas, M. (2010). 'Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms.' In Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education, Vol. 23, edited by A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins. Dordrecht: Springer. https://doi. org/10.1007/978-90-481-2660-6_13.

ID 232-Öğretim Programı Okuryazarlığı İle İlgili Son On Yılda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Şeyma Dikmen
dikmenseyma09@gmail.com

Meltem Çengel-Schovılle
Aydın Adanan Menderes Üniversitesi
mcengel@adu.edu.tr
0000-0002-0255-4600

Giriş

Program hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de önemli bir kavram olarak görülmektedir. Eğitim sistemimizde uzun yıllar ders ve konu listesi anlamında kullanılan "Müfredat Programı" terimi 1950'li yıllarda yerini "Eğitim Programı" terimine bırakmıştır (Demirel, 1992). Eğitim programı eğitim biliminin ilkeleri dikkate alınarak belirlenen kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarında oluşan dirik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2012). Bu dirik yapı okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri içine alan bir süreçtir. Öğretim programı ise eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir şekilde düzenlenmesidir. Bu yönüyle okul içi etkinlikler olan ders ve kursları kapsayan kılavuz ya da doküman olarak nitelendirilmektedir (Demirel, 2012). Birbirinin yerine kullanılsa da farklı olan bu kavramlar incelendiğinde, eğitim programının okul içi ve dışı tüm etkinlikle kapsaması nedeniyle öğretim programını içine alan bir süreç olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim programları ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olarak tasarlanmakta; fakat programın uygulanacağı okul ve öğrenci özellikleri dikkate alınmamaktadır (Eğitim İzleme Raporu, 2017-18). Öğretim programının başarıya ulaşmasında ise en önemli görev öğretmene düşmektedir. Çünkü merkezi olarak hazırlanan öğretim programında öğrenci ihtiyaç, beklenti ve düzeyine uygun şekilde uyarlanmalar yapılması öğretmenin sorumluluğundadır. Bu bağlamda öğretim programının ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun programın uygulayıcısı olan öğretmen programı doğru bir şekilde anlayıp anladığını uygulamaya dökemezse verimli bir eğitim sürecinden söz edilememektedir (Kerkez vd., 2022). Bu noktada öğretim programı okuryazarlığı kavramını incelemek yararlı görülmektedir.

Öğretim programı okuryazarlığı son yıllarda önemi giderek anlaşılan ve birçok araştırmaya konu olan bir kavramdır. Bu kavram öğretmenlerin öğretim programını anlama, uygulama ve değerlendirmeyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Kerkez vd., 2022). Yapılacak çalışma ile son yıllarda önemi fark edilen öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulguların ayrıntılı olarak incelenmesi ve konu ile ilgili eksikliğe dikkat çekilerek yeni çalışmalara kaynak oluşturması amaçlanmıştır.

Yöntem

Yapılacak çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenecektir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara Google Scholar, Ulakbim, Eric İndex, Scorpus İndex aracılığı ile ulaşılacak, veriler doküman incelemesi yapılarak elde edilecektir. Araştırmada, konu ile ilgili Türkiye'de son on

yılda yapılmış olan çalışmalar değerlendirilecek ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bu çalışma ile program okuryazarlığı alanında yapılmış çalışmaların genel bir çerçevesinin sunulması, böylelikle konu ile ilgili hangi alanlarda boşlukların olduğunun belirlenmesi umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: alanyazın taraması, derleme, okuryazarlık.

Kaynaklar

Eğitim Reformu Girişimi (2018, Kasım). Eğitim izleme raporu 2018-17 eğitim içeriği.10 Eylül 2023 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/ adresinden alınmıştır.

Kerkez B., Nasırcı, H., ve Kandırmaz M. (2022). Öğretim programı okuryazarlığı nedir ve neden önemlidir?, R. Kahramanoğlu, H. Nasırcı ve M. Kandırmaz (Editörler), *Ortaöğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı* içinde (5-6). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sönmez, V.(2012). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*(ss: 62-93). (Dokuzuncu baskı). Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 27-43.

Demirel, Ö.(2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19. baskı). Pegem Akademi.

ID 232-Examination of Studies Conducted in the Last Ten Years on Curriculum Literacy

Şeyma Dikmen
dikmenseyma09@gmail.com

Meltem Çengel-Schovılle
Aydın Adanan Menderes University
mcengel@adu.edu.tr
0000-0002-0255-4600

Introduction

Curriculum is seen as an important concept in education, as in all areas of life. The term "Curriculum Program", which was used for many years in our education system to mean a list of courses and subjects, was replaced by the term "Education Program" in the 1950s (Demirel, 1992). Curriculum is defined as a living structure consisting of achievements, content, learning-teaching process and testing situations determined by taking into account the principles of educational science (Sönmez, 2012). This vital structure is a process that includes all in-school and out-of-school activities. Curriculum is the planned arrangement of the knowledge, skills, attitudes and behaviors that are expected to be acquired by the student in line with the aims of the curriculum, as lesson clusters. In this respect, it is described as a guide or document covering lessons and courses, which are in-school activities (Demirel, 2012). When these concepts, which are different even though they are used interchangeably, are examined, it can be said that the education program is a process that includes the curriculum as it covers all activities inside and outside the school.

Curriculum programs are designed centrally by the Ministry of National Education (MEB) in our country; but the characteristics of the school and student where the program will be implemented are not taken into account (Education Monitoring Report, 2017-18). The most important task in ensuring the success of the curriculum falls on the teacher. Because it is the teacher's responsibility to make adaptations to the centrally prepared curriculum in accordance with the student's needs, expectations and levels. In this context, no matter how well the curriculum is prepared, if the teacher, who is the implementer of the curriculum, cannot understand the program correctly and put what he understands into practice, there cannot be an efficient educational process (Kerkez et al., 2022). At this point, it seems useful to examine the concept of curriculum literacy.

Curriculum literacy is a concept whose importance has become increasingly understood in recent years and has been the subject of many studies. This concept is expressed as teachers having the knowledge and skills to understand, implement and evaluate the curriculum (Kerkez et al., 2022). The aim of the study to be carried out is to examine in detail the findings obtained from studies on curriculum literacy, the importance of which has been recognized in recent years, and to create a resource for new studies by drawing attention to the deficiencies in the subject.

Methodology

A qualitative research approach will be adopted in the study. Studies on the subject will be accessed through Google Scholar, Ulakbim, Eric Index, Scorpus Index, and the data will be

obtained by document review. In the research, studies on the subject conducted in Turkey in the last ten years will be evaluated and the obtained data will be analyzed with the descriptive analysis method.

Results / Expected Outcomes

It is hoped that this study will present a general framework of the studies carried out in the field of curriculum literacy, thus determining which areas there are gaps in the subject.

Keywords: Compilation, literacy, literature review.

References

Eğitim Reformu Girişimi (2018, Kasım). Eğitim izleme raporu 2018-17 eğitim içeriği.10 Eylül 2023 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/ adresinden alınmıştır.

Kerkez B., Nasırcı, H., ve Kandırmaz M. (2022). Öğretim programı okuryazarlığı nedir ve neden önemlidir?, R. Kahramanoğlu, H. Nasırcı ve M. Kandırmaz (Editörler), *Ortaöğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı* içinde (5-6). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sönmez, V.(2012). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss: 62-93). (Dokuzuncu baskı). Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 27-43.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19. baskı). Pegem Akademi.

ID 233-Metaforlarla Yükseköğretim: Lisansüstü Eğitim Sürecine Atfedilen Anlamlar Üzerine Bir İnceleme

Adnan Küçükoğlu
Atatürk Üniversitesi
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Asil Derin Kılıç
Kafkas Üniversitesi
asilderin@yahoo.com
0000-0003-2195-9889

Giriş

Geçen yirmi yılda herhangi bir üniversiteden alınan diploma, sahip olunan bilgi, beceri ve yetkinlikleri ispatlamanın en güvenilir kanıtı sayılırken günümüz şartlarında giderek bu gücünü kaybetmektedir. Artık üniversite diploması tek başına öğrenci beklentilerini, sektör ihtiyaçlarını ve toplumsal talepleri karşılamakta zorlanmaktadır. Diplomaya ek yeterlikler kazanmak zorunlu hale gelmektedir. Bu doğrultuda yeni yetkinlikler kazanma sürecinde lisansüstü eğitim başvurulacak temel seçeneklerden biri olarak kabul edilmektedir.

Genel olarak üniversitelerde lisansı izleyen derecelere götüren, araştırma yoluyla bilim ve teknoloji üreten ve ülke kalkınmasına yön çizen bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan, planlı, programlı bir eğitim süreci (Varış, 1984) olarak tanımlanabilen lisansüstü eğitim neredeyse tüm lisans mezunları için gereklilik halini almış bulunmaktadır. Lisans eğitimine göre bireye daha kapsamlı bilimsel araştırmalar yapma, karmaşık sorunları çözebilme, mesleki alanlarda uzmanlaşma, bilgi üretebilme ve sentez yapabilme yöntem ve becerisi kazandırılmaya çalışılan (Çıkrıkçı, Demirtaşlı, 2002) lisansüstü eğitim öğretmenler için de bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle öğretmenlerin, akademik yükselmenin yanı sıra lisans sonrasında da iş başında eğitimini sürdürmelerinde uzmanlaşma, kendi niteliğini yükseltme, eğitim alanındaki yenilikleri takip etme ve sınıf ortamında bunları uygulayabilmeleri bakımından da lisansüstü eğitim önem taşımaktadır (Bozpolat, 2016). Diğer taraftan öğretmenlerin, lisans eğitimlerinden sonra da gelişimlerine devam etmeleri, uzmanlaşmaları, eğitimdeki yenilikleri takip edip bunları sınıflarında uygulamalarında lisansüstü eğitim büyük bir öneme sahip olduğu (Alabaş, 2011) belirtilmektedir. Ayrıca 21yy becerileri doğrudan lisansüstü eğitimin genel amaçlarıyla örtüşmekte olup, bunların öğrencilerden önce öğretmenler tarafından kazanılması beklenmektedir. Lisansüstü eğitim bu bağlamda da öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi sürecimde temel seçeneklerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Bu doğrultuda öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin görüş, beklenti ve deneyimlerinin incelenmesi tasarlanacak lisansüstü programların etkililiği için önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma ile de öğretmenlerin lisansüstü eğitime bakış açıları tespit edilmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yardımcı olan zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmaları (Arslan ve Bayrakçı, 2006) olarak da kabul edilen metaforlardan yararlanılmıştır.

Nitel araştırma süreçlerinden olgu bilim deseniyle yürütülen çalışmada öğretmenlerin eğitimde '*lisansüstü eğitme'* ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programına devam eden 80 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form içeriğinde sunulan *"lisansüstü eğitim, lisansüstü eğitim programı, danışman, öğrenci"* kavramları ile öğretmenlerin "*lisansüstü eğitime*" yükledikleri anlamlar incelenmektedir. İki bölümden oluşan veri toplama formunun giriş kısmında kişisel bilgilere, ikinci kısımda ise öncelikle metafor çalışmasının nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin yönergeye ve örnek bir ifadeye yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmaktadır.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin henüz analiz aşamasında olması nedeniyle araştırmaya ilişkin sonuç ve tartışma başlıkları ilerleyen süre zarfında oluşturulacaktır.

Anahtar Sözcükler: lisansüstü eğitim, lisansüstü eğitim programı, metafor, öğretmen, eğitim programları ve öğretim.

Kaynaklar

Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenmeyaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171),100–108.

Bozpolat, E. 82016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları, *İlköğretim Online,* 15(4): 1114-1130

Çıkrıkçı, Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 61-70.

Varış, F. (1984). Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. 49-54.

ID 233-Higher Education through Metaphors: A Study on the Meanings Attributed to the Graduate Education Process

Adnan Küçükoğlu
Atatürk University
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Asil Derin Kılıç
Kafkas University
asilderin@yahoo.com
0000-0003-2195-9889

Introduction

In the past two decades, a university diploma was considered the most reliable proof of knowledge, skills and competencies, but today it is gradually losing this power. The university diploma alone is no longer able to meet student expectations, industry needs and social demands. It is becoming mandatory to gain additional competencies to the diploma. In this direction, graduate education is considered as one of the main options to be applied in the process of gaining new competencies.

In general, graduate education, which can be defined as a planned, programmed education process (Varış, 1984) that leads to degrees that follow undergraduate degrees in universities, aims to train scientists who produce science and technology through research and guide the development of the country, has become a necessity for almost all undergraduate graduates. Compared to undergraduate education, postgraduate education has become a necessity for teachers (Çıkrıkçı, Demirtaşlı, 2002), which aims to provide individuals with the methods and skills to conduct more comprehensive scientific research, solve complex problems, specialize in professional fields, produce and synthesize information. Graduate education is especially important for teachers to continue their on-the-job training after undergraduate education as well as academic promotion in terms of specialization, improving their own quality, following innovations in the field of education and applying them in the classroom environment (Bozpolat, 2016). On the other hand, it is stated that graduate education is of great importance for teachers to continue their development after their undergraduate education, to specialize, to follow innovations in education and to apply them in their classrooms (Alabaş, 2011). In addition, 21yy skills directly overlap with the general aims of graduate education and are expected to be acquired by teachers before students. In this context, graduate education stands out as one of the main options in the process of improving teacher qualifications.

In this respect, examining teachers' views, expectations and experiences regarding graduate education processes is important for the effectiveness of graduate programs to be designed.

Method

This study aimed to determine teachers' perspectives on postgraduate education. In the research process, metaphors, which are also accepted as mental mapping and modeling mechanisms (Arslan & Bayrakçı, 2006) that help individuals understand and structure their own worlds, were used.

The study, which was conducted with a phenomenological design from qualitative research processes, aims to determine the mental images that teachers have about 'graduate education' in education through metaphors. The study group of the research consists of 80 teachers attending the Curriculum and Instruction master's program.

Research data were collected through a semi-structured interview form. The form examines the concepts of "graduate education, graduate education program, advisor, student" and the meanings that teachers attribute to "graduate education". In the introduction part of the data collection form, which consists of two parts, personal information is given, and in the second part, the instructions on how to carry out the metaphor study and a sample statement are given. The data collected through semi-structured interview form are subjected to descriptive analysis and content analysis.

Results

Since the data obtained within the scope of the research are still at the analysis stage, the results and discussion topics related to the research will be formed in the future.

Keywords: graduate education, graduate education program, metaphor, teacher, curriculum and instruction.

References

Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenmeyaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171),100–108.

Bozpolat, E. 82016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları, *İlköğretim Online,* 15(4): 1114-1130

Çıkrıkçı, Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 61-70.

Varış, F. (1984). Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. 49-54.

ID 235-Farklı Kültürlerin Olduğu Bir Eğitim Ortamında Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ceren Karakoç
Adnan Menderes Üniversitesi
cerenkarakoc123.ck@gmail.com
0009-0006-8621-7252

Gökhan Aksu
Adnan Menderes Üniversitesi
gokhanaksu@adu.edu.tr
0000-0003-2563-6112

Giriş

Kültürlerarası farkındalık, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlayan çok yönlü bir anlayıştır (Ece, 2019). Sosyal bir ortamın belirleyici bir unsuru bireylerin birbiriyle ilişki içerisinde olmasını beklenmektedir (Demir ve Üstün, 2017). Eğitim çağındaki bir öğrencinin en temel sosyal ortamı olan okullar ve sınıflar kültürlerarası farkındalığın gerekliliğinin hissedildiği önemli yerler arasında ön sıralarda yer almaktadır. Bu bağlamda sistemin temel dinamiklerinden biri olan öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik kültürlerarası farkındalık düzeyini ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, bir ölçek geliştirme çabasını içermekle beraber, tarama modeline esas alınarak gerçekleştirilmiştir (Baykul, 2010). Bu kapsamda literatür tarama, madde havuzu oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), pilot uygulama aşamaları izlenmiş, ardından gerekli güvenirlik hesapları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini İzmir ilinde farklı kültürlerin bir arada bulunduğu bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda 45 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği bağlamında maddeler uzman görüşüne sunularak Davis yöntemi ile 26 maddenin deneme formunda yer almasına karar verilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA analizleri farklı gruplar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini test etmek amacıyla ölçme aracı iki haftalık arayla 285 öğrenciye iki kez uygulanarak test tekrar test ve eşdeğer yarılar yöntemiyle güvenirliğe ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışmada pilot uygulama aşamasında 26 maddelik deneme formu 394 öğrenciye uygulanarak Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçme aracının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Toplam 5 maddeden oluşan bilişsel farkındalık alt boyutunun öz değeri 2,73 ve açıkladığı varyans miktarı %22,73; 4 maddeden oluşan duyuşsal farkındalık alt boyutunun öz değeri 1,21 ve açıkladığı varyans miktarı %10,12 ve davranışsal farkındalık alt boyutunun öz değeri 1,09 ve açıkladığı varyans

miktarı %9,10 olduğu belirlenmiştir. Toplam 12 madde ve 3 alt boyuta sahibe ölçme aracının açıkladığı toplam varyans miktarı %41,95 olarak belirlenmiştir. Elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla 535 öğrenciden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve modelin uyum istatistiklerinden χ^2/df=2.82, CFI=0.92, NFI=0.88, GFI=0.96, AGFI=0.93 ve RMSEA=0.058 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek amacıyla kurulan ölçme modelinin mükemmel bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Bentler ve Bonet, 1980; Kline, 2010).

Anahtar Sözcükler: kültürlerarası farkındalık, kültürel farklılık, duyarlılık, ölçek geliştirme, ortaokul öğrencisi.

Kaynaklar

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bentler, P. M. & Bonnet, D. G. (1980). *Significance tests and goodness of fit in the analyses of covariance structures*. Psychological Bulletin, 88 (3), 588-606.

Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezcilik Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) , 1-11 . DOI: 10.17679/inuefd.354129

Ece, T. (2019). *IB Programlarının Öğretmen ve İdarecilerin Kültürlerarası Farkındalık Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.

Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: Guilford.

ID 235-Development of Students' Intercultural Awareness Scale in an Educational Environment with Different Cultures: Validity and Reliability Study

Ceren Karakoç
Adnan Menderes University
cerenkarakoc123.ck@gmail.com
0009-0006-8621-7252

Gökhan Aksu
Adnan Menderes University
gokhanaksu@adu.edu.tr
0000-0003-2563-6112

Introduction

Intercultural awareness is a multifaceted understanding that enables individuals with different cultural backgrounds to interact effectively (Ece, 2019). A determining element of a social environment is that individuals are expected to be in a relationship with each other (Demir & Üstün, 2017). Schools and classrooms, which are the most basic social environment of a student in the educational age, are among the most important places where the necessity of intercultural awareness is felt. In this context, it is important to determine the views of students, one of the basic dynamics of the system, on intercultural awareness. Within the scope of the study, it is aimed to develop a reliable and valid measurement tool that can measure the level of intercultural awareness for secondary school students.

Methodology

Although this study includes an effort to develop a scale, it was conducted based on the survey model (Baykul, 2010). In this context, literature review, creating an item pool, content validity (consulting expert opinion), pilot application stages were followed, and then the necessary reliability calculations were carried out. The sample of the study consists of students studying in a secondary school in Izmir province where different cultures coexist. Within the scope of the study, a question pool of 45 items was created by the researcher as a result of the literature review, and in the context of content validity, the items were presented to the expert opinion and it was decided to include 26 items in the trial form with the Davis method. EFA and CFA analyses were conducted on different groups to test the construct validity of the measurement tool. In order to test the reliability of the measurement tool, the measurement tool was administered to 285 students twice with a two-week interval and evidence of reliability was obtained by test-retest and equivalent halves method.

Results / Expected Outcomes

In the pilot application phase of the study, the 26-item trial form was applied to 394 students and exploratory factor analysis was performed and it was determined that the measurement tool had a three-dimensional structure as cognitive, affective and behavioural. The eigenvalue of the cognitive awareness sub-dimension consisting of 5 items was 2.73 and the amount of variance explained was 22.73%; the eigenvalue of the affective awareness sub-dimension consisting of 4 items was 1.21 and the amount of variance explained was 10.12%; and the

eigenvalue of the behavioural awareness sub-dimension was 1.09 and the amount of variance explained was 9.10%. The total amount of variance explained by the measurement tool with a total of 12 items and 3 sub-dimensions was determined as 41.95%. Confirmatory factor analysis was performed with the data obtained from 535 students in order to verify the obtained factor structure and the model fit statistics were $\chi 2/df=2.82$, CFI=0.92, NFI=0.88, GFI=0.96, AGFI=0.93 and RMSEA=0.058. According to these results, it was determined that the measurement model established to test the construct validity of the measurement tool had an excellent fit (Bentler & Bonet, 1980; Kline, 2010).

Keywords: intercultural awareness, cultural difference, sensitivity, scale development, secondary school student.

References

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bentler, P. M. & Bonnet, D. G. (1980). *Significance tests and goodness of fit in the analyses of covariance structures*. Psychological Bulletin, 88 (3), 588-606.

Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezcilik Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) , 1-11 . DOI: 10.17679/inuefd.354129

Ece, T. (2019). *IB Programlarının Öğretmen ve İdarecilerin Kültürlerarası Farkındalık Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.

Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: Guilford.

ID 236-Yenilikçi ve Girişimci Üniversite Bağlamında Program Çevikliği

Adnan Küçükoğlu
Atatürk Üniversitesi
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Asil Derin Kılıç
Kafkas Üniversitesi
asilderin@yahoo.com
0000-0003-2195-9889

Giriş

Üniversitenizde eğitsel yaklaşımlarınız Çevik mi yoksa Şelale mi!?

Değişimi kabul ederek –hatta kucaklayarak- şartlara göre esneyebilen bir yaklaşım mı benimsiyorsunuz, yoksa her adımın bir sonraki başlamadan önce sonuçlanması gereken, kesin olarak sıralanmış bir dizi işlem basamağını takip etmeyi gerektiren bir anlayışa mı sahipsiniz?

Yükseköğretim sürdürülebilir bir geleceğin anahtarı konumuyla değişim için kilit bir rol oynamaktadır. Ancak bu rolde etkin olabilmek, yükseköğretimin öğretim pedagojisinin esnek ve uyarlanabilir olmasını gerektirmektedir. Nitekim yükseköğretimin sürdürülebilirliği, eğitimin temel sorumluluklarından biri olarak kabul edilen değişime cevap verebilme yeteneğine bağlıdır.

Bu doğrultuda değişime ayak uydurma ve beklentileri karşılama noktasında yükseköğretim bütün dünyada sürekli bir eleştiri konusu olmaya devam etmektedir. Örneğin, ABD'deki işverenlerin %81'i beceri açığından bahsederken, %51'i ise mezunların işgücü piyasasına yeterince hazırlıklı olmadığına inanıyor (Bosch, 2017). Öğrenciler artan performans beklentisinden, üniversitelerin katı öğretim programlarından ve istihdam eksikliğinden şikâyetçi olmaktadır. Bu konuda beklendikleri olanlar yalnızca öğrencilerle de sınırlı değildir. Sektör temsilcileri ve diğer toplumsal aktörler giderek artan bir şekilde üniversiteleri, sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik yeni ve zorlayıcı problemlerle yüzleştirmektedirler. Artan talepler ve yüksek beklentiler üniversiteleri değişmeye ve dönüşmeye zorlamaktadır.

Üniversitelerde, "*özellikle de kamu kaynaklarıyla finanse edilen ve yapılanmasını tamamlamış üniversitelerde*" değişim zorlu bir süreç (Temmermen, 2021) olmasına rağmen öğrencilerin ve toplumun yapısı dramatik bir şekilde değiştikçe, üniversitelerin farklılıklara duyarlı, değişen istihdam ortamlarının beklentilerini dikkate alan ve günün şartlarına göre uyarlanabilen esnek yapılanmalara gitmesi (Wendler, 2020) kaçınılmaz olarak görülmektedir.

Bütün bunlar bir üniversite için tam olarak ne anlama gelmektedir?

Üniversiteler değişen şartlara, paydaş taleplerine ve belirsiz geleceğe göre nasıl hazırlanacaktır. Bu bağlamda yükseköğretimin cevap vermeye çalıştığı son değişikliklerden biri de çevik yeteneklere ve yöntemlere yönelik artan taleptir.

Kısaca '*ne yapacağınızı bilmediğinizde ne yapacağınızı bulmak'* (Sharp ve Lang, 2018) olarak da tanımlayabileceğimiz çevikliğin "yükseköğretim" terimiyle aynı cümlede nadiren kullanılması şaşırtıcı mıdır? (Waite ve diğ., 2015). Yazılım geliştirme orijinli olan "çeviklik"

kavramı 2001 yılında Utah'ta gerçekleştirilen yazılım tasarımcıları konferansında yayınlanan "*The Agile Manifesto*[7]" ile gün yüzüne çıkmış (Beck ve diğ, 2001) olmasına rağmen sadece yazılımcılara ve girişimcilere yönelik bir yaklaşım değildir (Boyle ve Nikolic, 2016).

Yükseköğretim de öğrenci deneyimini ve sonuçlarını iyileştirecek stratejileri tasarlamak ve uygulamak için çevik hale gelmelidir. Yerleşik bürokrasiye alışkın ve gelenekleri olan akademi dünyasında bu zorlu (Waite ve diğ., 2015) ancak katedilmesi gereken bir yol olarak görülmektedir.

Yöntem

Yükseköğretimde çeviklik kavramının tartışıldığı bu çalışmada, temel olarak üniversiteler çevik yaklaşım bağlamında nasıl konumlanabilir sorusuna cevap aranmaktadır. Özelde ise öğretim süreçlerinin en önemli bileşenlerinden olan "programın" çevik bir anlayışa göre nasıl tasarlanabileceği ele alınarak programların planlanma, tasarlama, uygulama, değerlendirme süreçlerinde çevik anlayışın işe koşulma biçimleri tartışılmaktadır.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında ulaşılan temel yargı, yüksek öğretim kurumlarında program tasarım süreçlerinde "program çevikliğinin" işe koşulmasının hem kurumsal değişim ve dönüşümün sağlanmasında hem paydaş taleplerinin karşılanmasında hem de üniversitelerin belirsiz bir geleceğe yönelik uyum kapasitesini geliştirecek esnek bir yapının oluşturulmasında yararlanılabilecek bir enstrüman olduğunu yönündedir.

Anahtar Sözcükler: yükseköğretim, çeviklik, program çevikliği, değişim

Kaynaklar

Beck, K et al. (2001): *Manifesto for Agile Software Development*. https://agilemanifesto. org/

Bolmsten, J. & Kitada, M. (2020). Agile social learning—Capacity-building for sustainable development in higher education. Int. J. *Sustain. High. Educ.* 2020, 21, 1563–1586. [CrossRef]

Royle, K. & Nikolic, J. (2016). A modern mixture, agency, capability, technology and 'scrum': agile work practices for learning and teaching in schools. *J. Educ. Soc. Policy*, 3, 37–47.

Sharp, J.H. & Lang, G. (2018). Agile in teaching and learning: conceptual framework and research agenda. *J. Inf. Syst. Educ*., 29, 45–52.

Temmerman, N. (2021). Cultivating the agile university requires good leadership. https://www.universityworldnews.com/post.php?story

Van Den Bosch, H. (2017). *Agility and the future of universities.* https://hermanvandenbosch.com/2017/01/08/agility-and-the-future-of-universities/#_ftn1

Waite, T., Nisbet, M. &Vonorny, S. (2015). Achieving agility in higher education: four critical transformations. *The Evolllution*, https://evolllution.com/opinions/achieving-agility-higher-education-critical-transformations/

Wendler, V. W., (2020. Agility in universities. *https://walterwendler.com/2020/03/agility-/*

[7] Manifesto; "*Bizler daha iyi yazılım geliştirme yollarını uygulayarak ve başkalarının da uygulamasına yardım ederek ortaya çıkartıyoruz. Bu çalışmaların sonucunda: Süreçler ve araçlardan ziyade bireyler ve etkileşimlere, kapsamlı dokümantasyondan ziyade çalışan yazılıma, sözleşme pazarlıklarından ziyade müşteri ile işbirliğine, bir plana bağlı kalmaktan ziyade değişime karşılık vermeye ve değer vermeye kanaat getirdik.Özetle, sol taraftaki maddelerin değerini kabul etmekle birlikte, sağ taraftaki maddeleri daha değerli bulmaktayız*" ifadeleri yer almaktadır.

ID 236-Program Agility in the Context of Innovative and Entrepreneurial University

Adnan Küçükoğlu
Atatürk University
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Asil Derin Kılıç
Kafkas University
asilderin@yahoo.com
0000-0003-2195-9889

Introduction

Are your educational approaches at your university Agile or Waterfall?

Do you adopt an approach that can flex according to circumstances, accepting - even embracing - change, or do you have an approach that requires following a strictly sequenced series of steps, where each step must be concluded before the next can begin?

Higher education plays a key role for change as the key to a sustainable future. However, to be effective in this role, the teaching pedagogy of higher education needs to be flexible and adaptable. Indeed, the sustainability of higher education depends on its ability to respond to change, which is considered one of the main responsibilities of education.

In this respect, higher education continues to be the subject of constant criticism all over the world in terms of keeping pace with change and meeting expectations. For example, 81% of US employers cite a skills gap, while 51% believe that graduates are not adequately prepared for the labor market (Bosch, 2017). Students complain about increased performance expectations, rigid university curricula and lack of employment. Students are not the only ones with expectations in this regard. Sector representatives and other societal actors are increasingly confronting universities with new and challenging problems and needs. Increasing demands and high expectations are forcing universities to change and transform.

Although change in universities, "especially in publicly funded and well-structured universities" (Temmermen, 2021), is a challenging process, as the composition of students and society changes dramatically, it seems inevitable that universities will move towards flexible structures (Wendler, 2020) that are sensitive to diversity, take into account the expectations of changing employment environments, and adapt to the needs of the times.

What exactly does all this mean for a university?

How will universities prepare for changing conditions, stakeholder demands and an uncertain future? In this context, one of the recent changes that higher education is trying to respond to is the growing demand for agile capabilities and methods.

Is it surprising that agile, which can be briefly defined as 'figuring out what to do when you don't know what to do' (Sharp and Lang, 2018), is rarely used in the same sentence as the term 'higher education' (Waite et al., 2015). Although the concept of "agility" originated in software development with "The Agile Manifesto" published in 2001 at a conference of software designers in Utah (Beck et al., 2001), it is not only an approach for software developers and entrepreneurs (Boyle and Nikolic, 2016).

Higher education must also become agile to design and implement strategies to improve the student experience and outcomes. In the world of academia, accustomed to entrenched bureaucracy and tradition, this is seen as a challenging (Waite et al., 2015) but necessary path.

Methodology

In this study, in which the concept of agility in higher education is discussed, an answer to the question of how universities can be positioned in the context of agile approach is sought. In particular, how the "curriculum", which is one of the most important components of the teaching processes, can be designed according to an agile approach, and the ways in which agile approach can be employed in the planning, design, implementation and evaluation processes of the programs are discussed.

Results

The main conclusion reached within the scope of the research is that the employment of "program agility" in program design processes in higher education institutions is an instrument that can be used both in ensuring institutional change and transformation, meeting stakeholder demands, and creating a flexible structure that will improve the adaptive capacity of universities for an uncertain future.

Keywords: higher education, agility, program agility, change

References

Beck, K et al. (2001): *Manifesto for Agile Software Development*. https://agilemanifesto. org/

Bolmsten, J. & Kitada, M. (2020). Agile social learning—Capacity-building for sustainable development in higher education. Int. J. *Sustain. High. Educ.* 2020, 21, 1563–1586. [CrossRef]

Royle, K. & Nikolic, J. (2016). A modern mixture, agency, capability, technology and 'scrum': agile work practices for learning and teaching in schools. *J. Educ. Soc. Policy*, 3, 37–47.

Sharp, J.H. & Lang, G. (2018). Agile in teaching and learning: conceptual framework and research agenda. *J. Inf. Syst. Educ*., 29, 45–52.

Temmerman, N. (2021). Cultivating the agile university requires good leadership. https://www.universityworldnews.com/post.php?story

Van Den Bosch, H. (2017). *Agility and the future of universities.* https://hermanvandenbosch.com/2017/01/08/agility-and-the-future-of-universities/#_ftn1

Waite, T., Nisbet, M. &Vonorny, S. (2015). Achieving agility in higher education: four critical transformations. *The Evolllution*, https://evolllution.com/opinions/achieving-agility-higher-education-critical-transformations/

Wendler, V. W., (2020. Agility in universities. *https://walterwendler.com/2020/03/agility-/*

ID 237-STEM Etkinlikleri İle Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve STEM'e Karşı Tutumlarına Etkisi

Arzu Tanış Özçelik
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
atozcelik@adu.edu.tr
0000-0002-7256-3828

Güler Akkor
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, MEB, Türkiye
1330801108@stu.adu.edu.tr

Giriş

Gelişen teknoloji çağı ile beraber düşünen, sorgulayan, eleştiren, yaratıcı düşünebilen bireylere olan ihtiyaç artmaktadır. Bu isteklere yanıt vermek için eğitim sisteminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenciyi derste aktif hale getirebilecek, öğrencinin bilim ile iç içe yaşamasını sağlayacak ve problem çözme becerisini geliştirebilecek eğitim yaklaşımlarından bir tanesi de STEM'dir. STEM eğitimi, çağın getirdiklerine ayak uydurabilmek için nitelikli birey geliştirme ve bilim insani yetiştirmek konusunda da ülkelerin eğitim programlarında yönlendirici etkiye sahiptir. Bu bilgiler ışığında literatürde olumlu sonuçlarının fazla bulunduğu STEM etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim çalışmalarının genelde ortaokul kademesi ve ortaöğretim düzeyi ile yapılmış olması ilkokul kademesinde 4.sınıf ile ilgili çalışmaların sınırlı olması problem durumunu oluşturmaktadır. Çalışmanın temel amacı, ilkokul 4.sınıf fen bilimleri dersinde Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünite öğretiminde kullanılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve STEM'e karşı tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi "İlkokul 4.sınıf Fen Bilimleri Dersi "Aydınlatma ve Ses Teknolojileri" ünitesine yönelik STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve STEM'e karşı tutumları üzerinde etkisi var mıdır?" şeklinde biçimlendirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Akademik Başarı Testi (Tekindur, 2022) ve STEM tutum ölçeği (Aydın, Saka ve Güzey, 2017) kullanılmıştır. Araştırma, iki 4.sınıf şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda 17 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay örnekleme yöntemi tercih edilerek kolay ulaşılan bir grup tercih edilmiştir. Verilerin analizleri için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Basari testi verileri normal dağılım göstermediği için non-parametrik analiz yöntemleri ile tutum verileri normal dağılım gösterdiği için parametrik analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

STEM etkinlikleri ile entegre edilen fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. STEM etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut müfredat ile ünite öğrenimini tamamlayan kontrol grubu öğrencilerinin STEM'e karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda alan yazında var olan STEM etkinliklerinin başarıyı ve

tutumu olumlu etkilediği yönündeki araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: fen eğitimi, ilkokul, nicel yöntem, STEM.

Kaynaklar

Aydın, G., Saka, M. ve Güzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM= FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (2).

Tekindur, A. (2022). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısına, Araştırma Ve Bilimsel Yazma Becerilerine Etkisi.* [yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ID 237-The Effect of Teaching STEM Activities on Students' Academic Achievement and Attitudes towards STEM

Arzu Tanış Özçelik
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
atozcelik@adu.edu.tr
0000-0002-7256-3828

Güler Akkor
Aydın Adnan Menderes University, MEB, Türkiye
1330801108@stu.adu.edu.tr

Introduction

With the developing technology, the need for individuals who think, question, criticize and think creatively is increasing. In order to respond to these demands, the education system must be organized accordingly. STEM is one of the educational approaches that can make the student active in the lesson, enable the student to engage in science, and develop problem-solving skills. STEM education also has a guiding effect on the educational programs of countries in developing qualified individuals and training scientists in order to keep up with what the new trends brings. In the light of these demands, the fact that teaching studies enriched with STEM activities, which have many positive results in the literature, have generally been carried out at the secondary school level and middle school level, and the fact that studies on the 4th grade in primary school level are limited creates the problem situation for this study. The main purpose of the study is to examine the effect of STEM activities used in teaching the Lighting and Sound Technologies unit in the 4th grade primary school science course on students' academic success and attitudes towards STEM. The problem statement of the research is "Do STEM applications for the "Lighting and Sound Technologies" unit of the Primary School 4th grade Science Course have an effect on students' academic achievements and attitudes towards STEM?"

Methodology

In this research, a quasi-experimental design with pretest-posttest with a control group was used. Lighting and Sound Technologies Academic Achievement Test (Tekindur, 2022) and STEM attitude scale (Aydın, Saka and Güzey, 2017) were used as data collection tools. The research was conducted with two 4th grade classes. The research was conducted with 17 students in the experimental group and 17 students in the control group. In determining the study group, the convenience sampling method was preferred and a group that was easily reached was chosen. SPSS 26 package program was used to analyze the data. Since the achievement test data did not show a normal distribution, they were analyzed with non-parametric analysis methods, and because the attitude data showed a normal distribution, they were analyzed with parametric analysis methods.

Results / Expected Outcomes

It was concluded that science courses integrated with STEM activities have a positive effect on students' academic achievement. It was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group between the attitudes towards STEM of the students in the experimental group, where STEM activities were applied, and the students in the control group, who completed the unit learning with the current curriculum. In this sense, findings have been

reached that support the research results in the literature that STEM activities positively affect success and attitude.

Keywords: science education, primary school, quantitave method, STEM.

References

Aydın, G., Saka, M. ve Güzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM= FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (2).

Tekindur, A. (2022). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısına, Araştırma Ve Bilimsel Yazma Becerilerine Etkisi.* [yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ID 238-Eğitim Fakültesinde Fiziksel Olanakların Öğrenme Ortamı Olarak İncelenmesi

Tuba Kunduroğlu Akar
Ankara Üniversitesi, Türkiye
tubakoglu@gmail.com, tkunduroglu@ankara.edu.tr
0000-0003-4977-9601

Giriş

Öğrenme ortamı, öğrenmenin gerçekleştiği her türlü fiziksel ve dijital ortamı, bu ortamların iklimini, ortak değerleri ve bireyler arasındaki ilişkiler bütününü içeren kapsamı oldukça geniş bir kavramdır (ERG, 2013). Öğrenme ortamı, bireyin kişilerarası etkileşimlerini kapsayan, etkinliklerini teşvik eden, uyaran ya da engelleyen sosyal ve fiziki koşulların tümüne işaret eder (Kıldan, 2007; Bıkmaz, 2022).

Etkili bir eğitim-öğretim için öğrenme ortamlarından fiziksel olanaklar dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bununla birlikte eğitim-öğretimin gerçekleştiği mimari yapı, eğitim sisteminin felsefesini yansıtan önemli bileşenlerden biridir. Eğitimde giderek çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılması eğitim ortamının sabit sıralardan oluşan sınıflar yerine gerektiğinde değiştirilebilecek daha esnek ve fonksiyonel okul ve sınıf ortamı tasarımını gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim fakültesi binasının fiziksel olanakları hakkında görüşlerini belirlemek ve bu koşulların öğrenme ortamı olarak incelenmesidir.

Yöntem

Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmaya Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinden 25'i kadın, 18'i erkek olmak üzere toplam 43 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgular verilerin içerik analizi ile elde edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, eğitim fakültesinin fiziksel olanaklarının ısı, ışık, düzen, teknolojik altyapı ve sessiz çalışma alanlarının varlığı bakımından olumlu özelliklere sahip olduğunu ancak öğretim sırasında ihtiyaç duyulan sesli alanların oldukça sınırlı olduğu ve fiziksel olanakların sosyal aktivitelere katılımı teşvik etmediğini düşünmektedirler. Fiziksel olanakların öğrenme öğretme üzerindeki etkilerinden yola çıkarak ideal fiziksel koşulların öğrencilerin akranlarıyla vakit geçirebilecekleri, zamanlarını verimli değerlendirebilecekleri ve akademik gelişimlerini destekleyici mekanlar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte fiziksel ortama ilişkin kararlar farklı tasarıma sahip mekanlar incelenerek ve öğrencilerin de görüşlerine başvurularak alınabilir.

Çeşitli araştırmalar öğrencilerin okul başarılarını ve motivasyonlarını belirleyen temel unsurlardan biri olarak fiziksel olanakların duygularını ve öğrenmelerini etkilediklerini göstermektedir (Hennon, 1999; Benito, 2003) ki benzer şekilde bu araştırma sonuçları da fiziksel olanakların yetersizliğinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine değer verilmediğini hissettikleri ve öğrenmelerini olumsuz etkilediği görüşlerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırma sonuçları, fiziksel mekanın bireylerin öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir. Gerçekten yenilikçi alanlar, görev öncesi hazırlıkları azaltarak, öğrenci merkezli dersleri kolaylaştırarak, katılımı eşitleyerek ve öğrencilerin geleneksel sınıflara göre

daha fazla sınıf arkadaşıyla çalışmasına olanak tanıyarak öğrenme fırsatlarını çeşitli şekillerde artıracaktır (Gurzynski Weiss, Long, Solon, 2015). Ancak gerçek şu ki, öğretmenler ve eğitmenler mekanın kullanım amacına uygun işlevsel bir pedagoji kullanmadıkça, öğrenmeyi temel alan herhangi bir tasarım değişikliğinin geçerliliği olmayacaktır (Bouslama ve Kalota, 2013; Dittoe, 2002). Bununla birlikte çalışmaya konu olan fakülte binasında çeşitli öğrenme merkezleri yer almaktadır buna karşın öğrenciler bu mekanlardan bahsetmek yerine fakülte bahçesinden ve görsel çekicilikten bahsetmektedir. Sonuç olarak, son yıllarda üçüncü öğretmen, sessiz program gibi örtük programı işaret eden tanımlamalarla anılan fiziksel ortamın kişilerde oluşturduğu değer algısının olumlu olumsuz kaynaklarının incelendiği kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: eğitim fakültesi, fiziksel olanaklar, öğrenme ortamı, öğretmen adayları

Kaynaklar

Gurzynski-Weiss, L., Long, A. Y., & Solon, M. (2015). Comparing interaction and use of space in traditional and innovative classrooms. Hispania, 98(1), 61-78.

Benito, A. E. (2003). The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text. University of Vallodalid, Spain. *Paedagogica Historica*, 39(1) s.53-64

Bıkmaz, F. (2022). Öğrenme Ortamı. 18.06.2023 tarihinde https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ogrenme_ortami adresinden erişilmiştir.

Bouslama, F., & Kalota, F. (2013, December). Creating smart classrooms to benefit from innovative technologies and learning space design. Paper session presented at the 2013 International Conference on Current Trends in Information Technology, Dubai

Dittoe, W. (2002). Innovative models of learning environments. New Directions for Teaching and Learning, 2002(92), 81-90.

Eğitim Reformu Sözlüğü, (2013). Learning Environment. 22.07.2023 tarihinde https://www.edglossary.org/learning-environment/ adresinden erişilmiştir.

Hennon, L. (1999). *School Architechture, Curriculum and Pedagogy.* University of Madison Wisconsin.

Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15(2), 501-510.

ID 238-Analysis of the Physical Facilities of an Education Faculty as Learning Environments

Tuba Kunduroğlu Akar
Ankara University, Türkiye
tubakoglu@gmail.com, tkunduroglu@ankara.edu.tr
0000-0003-4977-9601

Introduction

Learning environment is a very broad concept that includes all kinds of physical and digital environments in which learning takes place, the climate of these environments, common values and the relationships between individuals (ERG, 2013). Learning environment refers to all the social and physical conditions that include the individual's interpersonal interactions and encourage, stimulate or hinder their activities (Kıldan, 2007; Bıkmaz, 2023).

For effective education, physical facilities in learning environments are an important element that should be taken into consideration. In addition, the architectural structure where education takes place is one of the important components that reflect the philosophy of the education system. The increasing use of various teaching methods, techniques and strategies in education requires a more flexible and functional school and classroom environment design that can be changed when necessary, instead of classrooms consisting of fixed desks. The purpose of this study is to identify the views of the prospective teachers on the physical facilities of an education faculty building and to examine these conditions as a learning environment.

Methodology

This study has been conducted in a qualitative research design and data were collected through using a semi-structured interview form developed by the researcher. A total of 43 prospective teachers (25 females, 18 males) from a public university in Ankara, participated in the study. The data were analyzed with content analysis.

Results / Expected Outcomes

According to the results of the study, prospective teachers think that the physical facilities of the faculty of education have positive features in terms of heat, light, order, technological infrastructure and the presence of quiet study areas, but the sound areas needed during teaching are quite limited and physical facilities do not encourage participation in social activities. Based on the effects of physical facilities on learning and teaching, it can be said that ideal physical conditions are places where students can spend time with their peers, spend their time productively, and support their academic development. However, decisions regarding the physical environment can be made by examining spaces with different designs and consulting the opinions of students.

Studies show that physical facilities, as one of the main factors determining students' school success and motivation, affect their emotions and learning (Hennon, 1999; Benito, 2003), and similarly, the results of this research revealed that the inadequacy of physical facilities showed that prospective teachers felt that the teaching profession was not valued and that it negatively affected their learning. In this context, research results show that physical space affects individuals' learning.

Truly innovative spaces will enhance learning opportunities in a variety of ways by decreasing pre-task set up, facilitating student centered lessons, equalizing participation, and allowing students to work with more classmates than they would in traditional classrooms (Gurzynski Weiss, Long, Solon, 2015). However, the reality is that unless teachers and instructors utilize a pedagogy that is functional with the intended use of the space, any design change on the basis of learning will be irrelevant (Bouslama & Kalota, 2013; Dittoe, 2002).

In addition, there are various learning centers in the faculty building, but instead of talking about these places, students talk about the faculty garden and its visual appeal. As a result, there is a need for comprehensive studies examining the positive and negative sources of the perception of value created by the physical environment in people, which has been referred to with definitions indicating the implicit program such as the third teacher and the silent program in recent years.

Keywords: education faculty, learning environments, physical facilities, prospective teacher

References

Gurzynski-Weiss, L., Long, A. Y., & Solon, M. (2015). Comparing interaction and use of space in traditional and innovative classrooms. Hispania, 98(1), 61-78.

Benito, A. E. (2003). The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text. University of Vallodalid, Spain. *Paedagogica Historica*, 39(1) s.53-64

Bıkmaz, F. (2022). Öğrenme Ortamı. 18.06.2023 tarihinde https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ogrenme_ortami adresinden erişilmiştir.

Bouslama, F., & Kalota, F. (2013, December). Creating smart classrooms to benefit from innovative technologies and learning space design. Paper session presented at the 2013 International Conference on Current Trends in Information Technology, Dubai

Dittoe, W. (2002). Innovative models of learning environments. New Directions for Teaching and Learning, 2002(92), 81-90.

Eğitim Reformu Sözlüğü, (2013). Learning Environment. 22.07.2023 tarihinde https://www.edglossary.org/learning-environment/ adresinden erişilmiştir.

Hennon, L. (1999). *School Architechture, Curriculum and Pedagogy.* University of Madison Wisconsin.

Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15(2), 501-510.

ID 239-Okul Müdür Yardımcılarının Yöneticilikten Ayrılarak Öğretmenliğe Geri Dönme Nedenleri: Nitel Bir Araştırma

Rabia Varışlı Demirbaş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
2130904108@stu.adu.edu.tr

Mehmet Ulutaş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
mehmet.ulutas@adu.edu.tr
0000-0002-6539-2039

Giriş

Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme nedenlerini incelemek için önce müdür yardımcılığı ve öğretmenlik kavramlarını incelemek ve tanımlamak gerekmektedir. Örgütlerde müdür yardımcılığı pozisyonunun verdiği sorumluluklar, görev tanımları, avantajları ve dezavantajları ile öğretmenlik mesleğinin avantajları ve dezavantajları irdelenmiş ve onların bulgularına yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe dönme nedenlerini incelemek ve anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılma nedenlerini belirlemek, bu nedenlere dayalı olarak dönüş sürecinin nasıl işlediğini anlamak ve bu sürecin okul müdür yardımcılarının motivasyonları, deneyimleri, beklentileri ve daha pek çok faktörü üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Manisa İli Salihli ilçesinde bulunan daha önce müdür yardımcısı olarak görev yapan fakat sonra çeşitli nedenlerle istifa etmiş 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşme sırasında ses kaydı alınmış ve kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Çalışmanın tüm aşamaları, geçerlilik ve güvenirlik ölçütleri olan tutarlılık, inandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerine göre sunulmuştur.

Öğretmenliğe geçme nedenleri incelenmiş ve çalışma dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin nedenleri, okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakma nedenlerine ilişkin görüşleri, öğretmenliğe geri dönmenin sağladığı avantaj ve dezavatajlara ilişkin görüşleri ve öğretmenliğe dönüş sonrası karşılaşılan problemlerin çözümlerine ilişkin görüşleridir.

Araştırma sonucunda öğretmenler müdür yardımcılığını farklı sebeplerle seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu sebepler arasında kişisel özellikleri olan liderlik ve güçlü bir iletişim yeteneğine sahip olmak, yer değiştirmenin kolaylaşması, derse girmek istememe, kariyer hedeflerinden prestij, görevde yükselme isteği ve okuldaki problemlerde etkin rol oynama, eğitim kalitesine katkı sunma ve okulda yaşanan sorunlara çözüm bulma isteği olarak belirlenmiştir. Okul müdür yardımcılığını bırakarak öğretmenliğe geri dönme nedenlerine ilişkin bulgularda; bireysel sebepler içinde ailesine ve kendisine zaman ayıramama, eve iş getirme, merkeze gelme, öğrenciler ile daha aktif çalışma isteği ve okul için sebeplerden fazla

iş yükü, müdürlerin olumsuz etkisi, özverisiz ekip arkadaşları ve çalışma koşullarının öğretmenliğe geri dönme nedenlerinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarında okul müdür yardımcılarının müdür yardımcılığını bırakarak öğretmenliğe dönme sonucu rahatlama, ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırma, öğretmenken öğrencilerle birebir başarı hazzını yaşama ve evlerine yakın bir okula gelme öğretmenliğe dönmenin avantajları olarak belirlenmiştir. Birçok öğretmenin öğretmenliğe dönüş sonrası herhangi bir dezavantaj yaşamadığı ama bazı öğretmenlerin uyum sorunu yaşarak kendilerini yetersiz hissettikleri ve prestij kaybı yaşadıklarını düşünmeleri dezavantajlar olarak belirlenmiştir. Müdür yardımcılığından istifa edip öğretmenliğe geri dönme sonrası mesleki hizmet içi eğitimler alma, kaynak kitap inceleme ve derse yönelik ön hazırlıklar yapma karşılaşılan sorunları aşmaya yönelik çözümlere ilişkin görüşlerdir. İlk kez yöneticilik yapacak müdür yardımcılarının yönetmeliğe dair görüşlerinin alınması, müdür yardımcılarının iş tanımlarının yönetmelikle açıkca belirlenmesi, istifa sonrası öğretmenlere uyum eğitimi verilmesine ilişkin öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: okul müdür yardımcıları, öğretmenlik, yeterlilik, yöneticilik.

ID 239-The Reasons Why Deputy Prıncıpals Leave School Admınıstratıon and Return to Teachıng: A Qualıtatıve Study

Rabia Varışlı Demirbaş
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
2130904108@stu.adu.edu.tr

Mehmet Ulutaş
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
mehmet.ulutas@adu.edu.tr
0000-0002-6539-2039

Introduction

In order to examine the reasons for vice principals to leave school administration and return to teaching, it is first necessary to examine and define the concepts of vice principalship and teaching. The responsibilities, job descriptions, advantages and disadvantages of the vice-principal position in organizations and the advantages and disadvantages of the teaching profession were examined and their findings were included. The purpose of this study is to examine and understand the reasons for vice principals to leave school administration and return to teaching. In line with this purpose, it is aimed to determine the reasons for leaving school administration, to understand how the return process works based on these reasons, and to evaluate the effects of this process on the motivation, experiences, expectations and many other factors of vice principals.

Method

The research was conducted with a case study, which is a qualitative research method. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. Within the scope of the research, 20 teachers in Salihli district of Manisa province who previously served as assistant principals but resigned for various reasons were interviewed. Audio recordings were taken during the interviews with the participants and the recordings were transcribed. All stages of the study were presented according to the validity and reliability criteria of consistency, credibility, transferability and confirmability.

Results

The reasons for returning to teaching were analyzed and the study was categorized under four main themes. These themes are; teachers' reasons for choosing school administration, views of deputy principals on the reasons for leaving school administration, views on the advantages and disadvantages of returning to teaching, and views on the solutions to the problems encountered after returning to teaching.

As a result of the research, teachers stated that they chose vice-principalship for different reasons. Among these reasons, personal characteristics such as leadership and strong communication skills, ease of relocation, not wanting to teach, prestige among career goals, desire to rise in the position, playing an active role in the problems in the school, contributing to the quality of education and finding solutions to the problems experienced in the school were identified. In the findings related to the reasons for leaving the vice-principalship and returning to teaching, it was seen that not being able to spare time for themselves and their families, bringing work home, coming to the center, the desire to work more actively with students, and

for school reasons, excessive workload, negative effects of principals, unself-sacrificing teammates and working conditions were effective in the reasons for returning to teaching.

In the results of the research, it was determined that the advantages of returning to teaching were relaxation, spending more time for themselves and their families, experiencing the pleasure of one-to-one success with students as a teacher, and coming to a school close to their homes. Many teachers did not experience any disadvantages after returning to teaching, but some teachers had adaptation problems, felt inadequate and thought that they had lost prestige, which were identified as disadvantages. After resigning from the vice-principalship and returning to teaching, receiving professional in-service trainings, examining reference books and making preliminary preparations for the lesson are the opinions regarding the solutions to overcome the problems encountered. Suggestions were made for taking the opinions of first-time assistant principals about the regulation, clearly defining the job descriptions of assistant principals with the regulation, and providing adaptation training to teachers after resignation.

Keywords: assistant principals, teaching, competence, management.

ID 240-Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin REAPS Öğretim Modeli Uygulamalarında Uzmanlara Sordukları Soruların Analizi

Işıl Yalçınkaya
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
1911401201@stu.adu.edu.tr
0000-0001-6561-0318

Adem Özdemir
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
ademozdemir@adu.edu.tr
0000-0002-0031-710X

Ahmet Bildiren
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
ahmetbildiren@gmail.com
0000-0003-3021-4299

Giriş

Çocuklar bilimsel düşünmeyi ve sorgulamayı, keşfetme içgüdüsü ile soru sorarak yaparken, eğitim sistemleri ise bilimsel düşünmeyi sağlamak için bilimsel sorgulama aşamalarında ilerletilen doğru soru sorma tekniğini kullanmaktadır (Vale, 2013). Öğrenci soruları, öğrenmeye katkıda bulunur (Commeyras, 1995), anlamayı, yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi ve özgüveni arttırır (Tofade, Elsner ve Haines, 2013). Soru sorma, üstbilişin ve kendi kendini düzenleyen öğrenme alışkanlıklarının gelişimine yardımcı olan kilit bir süreçtir (Manning ve Payne, 1996).

Chin, Brown ve Bruce (2002)'a göre, öğrenci tarafından oluşturulan sorularla ilgili az sayıda çalışma olduğunu ve ilk araştırmalarda öğrenciler tarafından yazılı olarak üretilen sorulara odaklanılmıştır. Geçmiş araştırmalar okuma metinlerine dayalı sorularla ilgili olsa da, yeni araştırmalar fen öğretimi ve öğreniminde savunulan ve ayrılmaz bir yönü olan uygulamalı sorgulama ortamlarına yerini bırakmaktadır.

Bu araştırmada grup ortamında öğrenciye verilen problem tipinin analizi ile onların probleme dayalı öğrenme ortamında bilgiyi edinmek için hangi tip soru ve konularda uzmanla etkileşime girdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, REAPS modeli uygulamalarının test edilmeye çalışıldığı ve bütüncül durum deseni ile yapılandırılan araştırmanın bir bölümüdür. Araştırma grubunun seçiminde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) kayıtlı 5. sınıf öğrencileri (17 kişi) oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmen tarafından öğrenciye çözmesi için verilen problem tiplerinin analizinde Güçyeter (2011)'in, öğrencilerin uzmanlara sordukları soruların analizinde ise Chin vd. (2002)'nin sınıflaması temel alınmıştır.

Soru tiplerinin belirlenmesinin güvenirliğini sağlamak için, iki farklı araştırmacı tarafından sınıflandırma yapılmıştır. Kodlayıcıların uyuşum yüzdesi % 88 olarak hesaplanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Modüllerde problem tipi olarak Güçyeter (2011)'in sınıflandırma kriterleri kullanılmıştır. Bu kapsamda, modüllerde öğrenciye çözmesi için sunulan problemler Tip V olarak sınıflanmıştır. Tip V de problem öğretmen ve öğrenci tarafından bilinmektedir, öğretmen problemi birden fazla şekilde çözebilir ve çözümlerin aralığını da bilir.

Chin vd. (2002)'ye göre yapılan öğrenci sorularının sınıflamasında derin öğrenmeye yönelik soru tiplerinin araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Oransal olarak temel bilgi soruları % 40,50 merak soruları ise %59,50 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler deprem modülünde en fazla depremin tespiti, deniz kaplumbağaları modülünde ise en fazla deniz kaplumbağalarının davranışsal özelliklerini uzmanlara sormuşlardır.

Öğrencilerin soruları onların karşılaştıkları problem tiplerini çözmekte ihtiyaç duydukları konular hakkında bilgi verirken, gelecekteki öğretimi planlamak için de öğretmenlere ve bilim adamlarına yararlı bir geribildirim sağlayabilecektir.

Anahtar Sözcükler: deniz kaplumbağaları, deprem, fen öğretimi, problem tipi, soru tipi

Teşekkür

Bu araştırma, 1002-A Hızlı Destek Modülü kapsamında 222K250 numaralı proje koduyla TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Kaynaklar

Chin C., Brown D. E. & Bruce, C. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, *24*(5), 521-549.

Commeyras, M. (1995). What can we learn from students' questions? *Theory Into Practice, 34*(2), 101-106.

Güçyeter Ş. (2011). DISCOVER problem matrisinin revize edilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *1*(1), 104-131.

Manning, B. H. & Payne, B. D. (1996). *Self-talk for teachers and students*. Boston: MA, Allyn & Bacon.

Tofade, T., Jamie, E. & Stuart, H. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. American Journal of Pharmaceutical Education, 77(7), 1-9.

Vale, R. D. (2013). The value of asking question. *Molecular Biology of the Cell*, *24*(6), 680-682. https://doi/org/10.1091/mbc.E12-09-0660.

ID 240-Analysis of the Questions Asked by the Gifted Fifth Grade Students to the Experts in REAPS Teaching Model Applications

Işıl Yalçınkaya
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
1911401201@stu.adu.edu.tr
0000-0001-6561-0318

Adem Özdemir
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
ademozdemir@adu.edu.tr
0000-0002-0031-710X

Ahmet Bildiren
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
ahmetbildiren@gmail.com
0000-0003-3021-4299

Introduction

While children make scientific thinking and inquiring by asking questions with the instinct of discovery, education systems use the correct questioning technique advanced in scientific inquiry stages to ensure scientific thinking (Vale, 2013). (Tofade, Elsner and Haines, 2013). Student questions contribute to learning (Commeyras, 1995), increase understanding, creativity, critical thinking and self-confidence. Asking questions is a key process that helps the development of metacognition and self-regulating learning habits (Manning and Payne, 1996). According to Chin, Brown and Bruce (2002), there are few studies related to student-generated questions, and the initial research focused on questions produced by students in writing. Although past research has been related to questions based on reading texts, new research is leaving its place to applied inquiry environments, which are an integral aspect of science teaching and learning. In this research, it is aimed to reveal which types of questions and subjects students interact with experts to obtain information in a problem-based learning environment by analyzing the type of problems given to students in a group environment.

Methodology

This study is a part of the research in which REAPS model applications are tried to be tested and structured with holistic case design. Typical case sampling was used in the selection of the research group. The study group consists of 5th-grade students (17 people) registered at the Science and Art Center (SAC). In this study, the classification of Güçyeter (2011) was based on the analysis of the problem types given by the teacher to the student to solve, and Chin et al. (2002) were based on the analysis of the questions asked by the students to the experts. To ensure the reliability of the determination of the question types, classification was made by two different researchers. The percentage of compatibility of coders is calculated as 88%.

Results / Expected Outcomes

As the problem type in the modules, the classification criteria of Güçyeter (2011) were used. In this context, the problems presented to the students to solve in the modules are classified as Type V. In Type V, the problem is known by the teacher and the student, the teacher can solve the problem in more than one way and also knows the range of solutions.

According to Chin et al. (2002), it was found that the question types for deep learning were more preferred by the gifted students participating in the research in the classification of student questions. Proportionally, basic knowledge questions were calculated as 40,50% and wonderment questions as 59,50%.

The students asked the experts about the most earthquake detection in the earthquake modüle and the behavioral characteristics of sea turtles the most in the sea turtles module.

While student-generated questions provide information about the issues they need to solve and the types of problems they face, they will also be able to provide useful feedback to teachers and scientists to plan future teaching.

Keywords: earthquake, question type, problem type, science education, sea turtles

Acknowledgements

This research was supported by TUBITAK under the 1002-A Rapid Support Module with the project code 222K250.

References

Chin C., Brown D. E. & Bruce, C. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education, 24*(5), 521-549.

Commeyras, M. (1995). What can we learn from students' questions? *Theory Into Practice*, *34*(2), 101-106.

Güçyeter Ş. (2011). DISCOVER problem matrisinin revize edilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *1*(1), 104-131.

Manning, B. H. & Payne, B. D. (1996). *Self-talk for teachers and students*. Boston: MA, Allyn & Bacon.

Tofade, T., Jamie, E. & Stuart, H. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. American Journal of Pharmaceutical Education, 77(7), 1-9.

Vale, R. D. (2013). The value of asking question. *Molecular Biology of the Cell*, *24*(6), 680-682. https://doi/org/10.1091/mbc.E12-09-0660.

ID 241-Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Nitel Bir Araştırma

Burcu Kâan
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bburcukaan@gmail.com
0009-0009-3328-9705

Bertan Akyol
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
bertan.akyol@adu.edu.tr
0000-0002-1513-1885

Giriş

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma ile bilgi toplumunun ve küreselleşmenin gerekli kıldığı nitelikli bireylerden oluşacak bir toplum yaratma, hayat boyu öğrenme kavramları hakkında öğretim elemanlarının bilinç düzeylerini araştırma ve bu kavramların ilkelerini tanıtma açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca araştırma ile hem eğitim yönetimi hem de hayat boyu öğrenme literatürüne de konu ile ilgili katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim ile yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 10 öğretim elemanı oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularında Hayat Boyu Öğrenme Kavramı, Hayat Boyu Öğrenici, Kendini Yenileme ve Geliştirme, Gelişimi Aktif Tutma, Hayat Tarzı Olarak Öğrenme, Yeni Öğrenmelere İlgi ve Merak, Öğretim Elemanlığında Merak, Yükseköğretimin Katkısı, Üniversitenin Yapması Gerekenler ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenler şeklinde 10 tema belirlenmiştir. Bu temaların altında 374 kategori ve kod oluşturulmuş, bunlar şekillerle gösterilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretim elemanlarının akademik hayatın dışında sosyal hayatlarında da daha fazla sorumluluk ve yüklerini azaltıcı; ev işi, mutfak işi, çocuk gelişimi gibi konularda kendilerini geliştirecek eğitimler ve paylaşımlarla desteklenebileceği, üniversite yönetimleri öğretim elemanlarının içsel motivasyonunu ve öğrenme sevgisini besleyen ortamların oluşturulmasına odaklanabileceği, öğretim elemanlarıyla yapılan bu çalışmanın benzerleri farklı eğitim kurumlarında farklı çalışanlar ve öğrencilerle farklı yöntemlerle de yürütülebileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: hayat boyu öğrenme eğilimleri, hayat boyu öğrenme, öğretim elemanı, yükseköğretim.

ID 241-Teachıng Staff's Lıfelong Learnıng Tendencıes: A Qualıtatıve Study

Burcu Kâan
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
bburcukaan@gmail.com
0009-0009-3328-9705

Bertan Akyol
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
bertan.akyol@adu.edu.tr
0000-0002-1513-1885

Introduction

The aim of this research is to reveal the tendencies of lecturers working in higher education institutions regarding lifelong learning. With this research, it can be stated that it is important in terms of creating a society consisting of qualified individuals required by the information society and globalization, investigating the level of awareness of the lecturers about the concepts of lifelong learning and introducing the principles of these concepts. In addition, it is thought that the research will contribute to both educational administration and lifelong learning literature on the subject.

Method

The research was conducted with phenomenology, one of the qualitative research methods. The data collection process of the research was carried out qualitatively with semi-structured interview forms. The study group consisted of 10 academic staff working at a state university in the Aegean Region. Maximum diversity method was used to determine the participants.

Results

In the findings of the research, 10 themes were identified as Lifelong Learning Concept, Lifelong Learner, Self-Renewal and Development, Keeping Development Active, Learning as a Lifestyle, Interest and Curiosity in New Learning, Curiosity in Teaching Staff, Contribution of Higher Education, What the University Should Do and What the Teaching Staff Should Do. Under these themes, 374 categories and codes were created and these are shown in figures.

According to the results of the research, it was suggested that female lecturers can be supported with trainings and sharing that will improve themselves in subjects such as housework, kitchen work, child development, which will reduce their responsibilities and burdens in their social lives as well as academic life, university administrations can focus on creating environments that nurture the intrinsic motivation and love of learning of lecturers, and similar studies conducted with lecturers can be carried out in different educational institutions with different employees and students with different methods.

Keywords: lifelong learning dispositions, lifelong learning, instructors, higher education

ID 242-İngilizce Öğretmeni Adaylarının Stajda Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Yönetme Becerileri

Betül Altay Öztürk
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
betulaltay@adu.edu.tr
0000-0003-3196-4323

Giriş

Sınıf yönetimi, özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan eğitimciler için önemli bir beceridir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretim pratiği sürecindeki deneyimlerine vurgu yapmakta ve sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır. Niteliksel, yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak, geleceğin eğitimcilerin sınıf yönetimi sorunlarını nasıl algıladıkları ve bu sorunlarla nasıl başa çıktıkları konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. 2022 akademik yılında öğretmenlik uygulamasına katılan çalışma katılımcıları, derinlemesine içgörüler sağlamışlardır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının, stajları sırasında sınıf yönetiminin karmaşık dinamiklerini yönetme çabalarını veya gayretlerini anlamayı hedeflemektedir. Ulum (2020), eğitim fakültelerindeki teorik bilgi ve uygulamaların gerçek okul çevreleriyle çoğunlukla örtüşmediğini vurgulamıştır. Akyavuz (2020), gerçekleştirdiği çalışmada sınıf yönetimi bağlamında öğretmen adaylarının yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu davranış yönetimi ve öğretim alanlarında daha çok gelişmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Azeem (2011), öğretim uygulamasının doğru planlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Mahmood and Iqbal (2018), öğretmen adaylarının öğretim uygulaması boyunca karşılaştıkları zorlukları incelemiştir ve zayıf fiziksel altyapıya, akademik kaynakların az olmasına zorluk oluşturan nedenler arasında yer vermiştir. Kasap, Başaran and Savaş (2021) çalışmalarında Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarındaki staj uygulamalarındaki ortak zorluklara odaklanmıştır ve geri bildirimi, sınıf yönetimindeki zorlukları ve okullar ve eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği açığını özellikle vurgulamıştır. Görüldüğü gibi staj uygulamalarında öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklar çeşitli nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu çalışmada İngilizce öğretmeni adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj öğrenimi gören 8 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Belirlenen katılımcılarla 2022 akademik yılında bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiştir. Araştırmada nitel durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmeni adaylarının stajda sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunları nasıl yönettiği araştırmanın temel problemidir. Bu temel problem doğrultusunda İngilizce öğretmeni adaylarının, staj yaptıkları dönemde karşılaştıkları durumlar ile beklentileri arasındaki uyumun nasıl olduğu, staj yaptıkları sınıfta/sınıflarda/ okulda karşılaştıkları zorlu durumların üstesinden gelme konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri hakkında görüşleri alınmıştır. Görüşme verileri tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimini olumlu ve olumsuz şekilde etkileyen birçok faktörün olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Prospective Teachers, Classroom Management

Kaynaklar

Akyavuz, E. K. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52(52), 324-347.

Azeem, M. (2011). Problems of prospective teachers during teaching practice. *Academic Research International, 1*(2), 308.

Kasap, S., Demir, M. Ş., & Ünsal, F. (2022). İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Düşünceleri. Journal of Computer and Education Research, 10(20), 656-671.

Mahmood, N., & Iqbal, Z. (2018). Challenges Faced by Prospective Teachers during Teaching Practice: Connecting Theory to Practice. *Bulletin of Education and Research, 40*(2), 113-136.

Ulum, Ö. G. (2020). Pre-service english teachers' practicum expectations and attainments. *Turkish Studies, 15*(2).

ID 242-Prospective English Teachers' Skills in Managing Problems Encountered in Classroom Management During Internship

Betül Altay Öztürk
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
betulaltay@adu.edu.tr
0000-0003-3196-4323

Introduction

Classroom management is a crucial skill for educators, especially those who are new to the teaching profession. This study highlights the experiences of prospective teachers during their teaching practice process, focusing on the challenges they encounter in classroom management. Utilizing qualitative, semi-structured interviews, the study aims to reveal the views of how these future educators perceive and address classroom management issues. Participants who engaged in a teaching practicum during the 2022 academic year provided in-depth insights. This study seeks to understand the efforts and endeavors of prospective English teachers in managing the complex dynamics of classroom management during their internships. Ulum (2020) has emphasized that the theoretical knowledge and practices in faculties of education often do not align with real school environments. Akyavuz (2020) in his study noted that prospective teachers' competencies in classroom management were moderate, indicating a need for further development in behavior management and teaching areas. Azeem (2011) highlighted the importance of proper planning in teaching practice. Mahmood and Iqbal (2018) investigated the challenges faced by prospective teachers during their teaching practice, including poor physical infrastructure and a lack of academic resources as contributing factors. Kasap, Başaran, and Savaş (2021) focused on the common challenges in internship practices in teacher training programs in Turkey, specifically emphasizing feedback, challenges in classroom management, and the collaboration gap between schools and faculties of education. As evident, the difficulties faced by prospective teachers during their internships can stem from various reasons. This study aims to thoroughly examine the views of prospective English teachers on this subject.

Methodology

The study group consisted of 8 prospective English teachers who received internship education as part of the teaching practice course. Individual semi-structured interviews with the chosen participants were conducted in the academic year of 2022. The research adopted a qualitative method and was carried out with a qualitative case study design. The main problem of the research is how prospective English teachers manage the problems they encounter in the classroom management process during their internship. In line with this main problem, the opinions of the prospective English teachers were gathered regarding how they evaluate themselves in overcoming challenging situations they face in the classroom/school during their internship, and the alignment between the situations they encounter and their expectations. The interview data were analyzed with inductive content analysis.

Results / Expected Outcomes

The research concluded that there are many factors that positively and negatively affect classroom management by prospective English teachers.

Keywords: Prospective Teachers, Classroom Management

References

Akyavuz, E. K. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52(52), 324-347.

Azeem, M. (2011). Problems of prospective teachers during teaching practice. Academic Research International, 1(2), 308.

Kasap, S., Demir, M. Ş., & Ünsal, F. (2022). İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Düşünceleri. Journal of Computer and Education Research, 10(20), 656-671.

Mahmood, N., & Iqbal, Z. (2018). Challenges Faced by Prospective Teachers during Teaching Practice: Connecting Theory to Practice. Bulletin of Education and Research, 40(2), 113-136.

Ulum, Ö. G. (2020). Pre-service english teachers' practicum expectations and attainments. Turkish Studies, 15(2).

ID 243-Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliliği

Cihan Kılıç
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
cihankilic88@gmail.com
0000-0003-4618-8857

Mine Çeliköz
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
mcelikoz25@gmail.com
0000-0003-1582-331X

Giriş

Sosyal ve duygusal öğrenme kavramının 1980'lerde ortaya çıkmasında iki temel husus ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki özellikle gençlerde artan şiddet vakaları, olumsuz davranışlar gibi durumlarken, diğeri bilişsel zeka haricinde geliştirilen sosyal zeka, duygusal zeka gibi zeka türleridir (Erkman vd., 2019).

Özellikle 1990'lı yıllarda Salovey ve Mayer'in (1990) ve Goleman'ın (1995) IQ'ya eş değer olarak gördükleri duygusal zeka kavramını geliştirmeleri SDÖ konusunda atılan ilk adımlar arasındadır. Zamanla bu kavram dikkat çekmeye başlamış ve psikolog ve eğitim bilimciler tarafından araştırılmaya ve geliştirilmeye başlanmıştır. Bu konuda geliştirilen yaklaşımlarla birlikte, insanın bilişsel süreci kadar duyguların da insan davranışlarını yönettiği gerçeği temellendirilmiştir (Erkman vd., 2019).
Sosyal ve Duygusal Öğrenme bir çatı kavram olarak kavramsallaşmaya başladıktan sonra üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmış olup, gerek önemi gerekse gerekliliği hakkında veriler elde edilmeye başlanmıştır. Belfied ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırmaya göre; SDÖ becerilerine yapılan 1 dolarlık yatırımın 11 dolarlık getirisi olduğu bulunmuştur. Bu durum bireylere SDÖ becerilerini öğretmenin bir çok nedeni olabileceğini göstermektedir. SDÖ'nün gerekliliğine dair temel sebep; bir bireyde SDÖ becerilerinin gelişiminin olumsuz davranışların ortaya çıkmasında engelleyici, olumlu davranışların kazanılmasında ise destekleyici bir role sahip olduğu (Erkman vd., 2019) söylenebilir. Ayrıca günümüzde bilinmektedir ki; sosyal ve duygusal beceriler, sosyal ve duygusal zekayı geliştirir ve bunlar okulda ve hayatta başarı için temeldir (UNESCO, 2021).

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu bağlamda 5 kitap, 1 kitap bölümü, farklı kurumlar tarafından hazırlanmış 5 rapor, 1 rehber kitapçık, 6 makale, 4 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezi taranmıştır. Veriler bu kaynaklardan elde edilmiş olup, bu kaynaklardaki bilgilerle sınırlılık göstermektedir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada ilk başta sosyal ve duygusal öğrenmenin farklı kuramsal çerçevelerine ve tanımlarına ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda farklı kurum ve kuruluşların geliştirmiş olduğu, kavramsal çerçeve, standartlar çerçeveleri, tanımlar ve etki ettiği grupların özelliklerine ulaşılması amaçlanmıştır. Daha sonraki aşamada; sosyal ve duygusal öğrenmenin önemi ve gerekliliği üzerine verilere ulaşılacaktır. SDÖ'nün alan yazına yansımış olan birçok

olumlu tarafı bulunmaktadır. SDÖ'nün bu olumlu yanlarının temel çatı başlıkları; bireylerde olumlu iletişim kurma, sorumlu karar alma, eleştirel ve çevik düşünme, yerel ve küresel sorunlarla baş etme ve bedenen ve ruhen sağlıklı insanlar olma şeklinde ifade edilebilmektedir. (Erkman vd. 2019; Incheon, 2016). Bu durumların haricinde bireyleri hangi özellikleriyle etkilediği, insan psikoloji ve fizyolojisinde ne gibi etkilere neden olduğuna dair bulguların elde edilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: duygu, öğrenme, sosyal beceriler, duygusal zeka, sosyal zeka.

Kaynaklar

Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., ... & Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı.* İstanbul: TÜSİAD.

Goleman, D. (1998). Duygusal zeka. *İstanbul: Varlık*.

Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO) (2021). *Building Kinder Brains.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379190 adresinden erişildi.

ID 243-The Importance and Necessity of the Conceptual Framework of Social and Emotional Learning

Cihan Kılıç
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
cihankilic88@gmail.com
0000-0003-4618-8857

Mine Çeliköz
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
mcelikoz25@gmail.com
0000-0003-1582-331X

Introduction

Two main issues came to the fore in the emergence of the concept of social and emotional learning in the 1980s. The first of these is situations such as increasing cases of violence and negative behaviors, especially among young people, while the other is types of intelligence such as social intelligence and emotional intelligence, which are developed other than cognitive intelligence (Erkman et al., 2019).

Particularly in the 1990s, Salovey and Mayer (1990) and Goleman (1995) developed the concept of emotional intelligence, which they saw as equivalent to IQ, and were among the first steps taken in the field of IQ. Over time, this concept began to attract attention and began to be researched and developed by psychologists and educational scientists. With the approaches developed on this subject, it has been established that emotions govern human behavior as well as human cognitive processes (Erkman et al., 2019).

After Social and Emotional Learning began to be conceptualized as an umbrella concept, research began to be conducted on it, and data began to be obtained about both its importance and necessity. According to the research conducted by Belfied et al. (2015); It has been found that a $1 investment in IBL skills yields a return of $11. This shows that there may be many reasons for teaching IBL skills to individuals. The main reason for the necessity of IBL; It can be said that the development of IBL skills in an individual has a preventive role in the emergence of negative behaviors and a supportive role in the acquisition of positive behaviors (Erkman et al., 2019). It is also known today that; social and emotional skills develop social and emotional intelligence, which are essential for success in school and life (UNESCO, 2021).

Methodology

The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs. In this context, 5 books, 1 book chapter, 5 reports prepared by different institutions, 1 guidebook, 6 articles, 4 doctoral theses and 3 master's theses were scanned. The data was obtained from these sources and is limited to the information in these sources.

Results / Expected Outcomes

The aim of the research is to first reach different theoretical frameworks and definitions of social and emotional learning. In this context, it is aimed to reach the conceptual framework, standards frameworks, definitions and characteristics of the groups it affects, developed by different institutions and organizations. In the next stage; Data will be obtained on the importance and necessity of social and emotional learning. IBL has many positive aspects that

are reflected in the literature. The main umbrella headings of these positive aspects of SDÖ are; It can be expressed in individuals as establishing positive communication, making responsible decisions, thinking critically and agilely, coping with local and global problems, and being physically and spiritually healthy people. (Erkman et al. 2019; Incheon, 2016). Apart from these situations, it is aimed to obtain findings on which characteristics it affects individuals and what effects it causes on human psychology and physiology.

Keywords: Emotion, learning, social skills, emotional intelligence, social intelligence.

References

Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., ... & Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı.* İstanbul: TÜSİAD.

Goleman, D. (1998). Duygusal zeka. *İstanbul: Varlık*.

Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*(3), 185-211.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO) (2021). *Building Kinder Brains.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379190 adresinden erişildi.

ID 244-Milli Eğitim Müdürlüğü Personelinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Sevgi Bektaş Bedir
Zile Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye
sevgibektasbedir@gmail.com
0000-0003-3794-9247

İsa Yıldız
Simav İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
isayildiz35@hotmail.com

Giriş

Yaşam boyu öğrenme örgün ve yaygın öğrenme, mesleki ve teknik eğitim, hizmet içi, hizmet öncesi ve hizmet dışı öğrenme gibi süreçleri kapsamaktadır (Evin Gencel, 2013) ve tüm bireylere ömür boyunca öğrenci olma şansı vermektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı yaşam süresinin uzaması, aile sisteminin değişmiş olması ve ekonomik değişmeler gibi sebeplerden ötürü yetişkinlere yaşamları süresince öğrenme fırsatları sunmaktadır (Pahad, 2012). Yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan etkenlerden biri de kişilerin yaşam doyumu düzeyleridir. Yaşam doyumu, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları kişisel, işe yönelik, çevresel ve toplumsal faktörler başta olmak üzere farklı durumlara dair fikir ve tecrübelerinin değerlendirilmesi sürecidir (Büber, 2017). Literatüre bakıldığında yaşam doyumu düzeyi ile yaşam boyu öğrenmenin hem ayrı ayrı hem de birlikte ele alındığı çalışmalar görmek mümkündür (Büber, 2017; Demirbilek ve Bozanoğlu, 2023; Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bu araştırmada Milli Eğitim Müdürlüğü personelinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve yetişkin yaşam doyumu düzeylerini tespit ederek farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Milli Eğitim Müdürlüğü personelinin ;

1. yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete, eğitim durumuna, kıdeme, göreve göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. yaşam doyumu düzeyleri cinsiyete, eğitim durumuna, kıdeme, göreve göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada belirlenen ana ve alt amaçlara ulaşmak için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir il merkezi ve ilçelerinin Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan personel oluşturmaktadır. Araştırmaya 17 (24,6%) kadın 52 (75,4%) erkek olmak üzere toplam 69 milli eğitim müdürlüğü personeli katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Kaba, Erol ve Güç (2018) tarafından geliştirilen "Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına bakıldığında Milli Eğitim Müdürlüğü personelinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutunda erkeklerin daha çok merak yoksunluğu çektiği görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve diğer alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Lisans mezunlarının ilköğretim/ortaöğretim mezunlarına göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukta da eğitim seviyesine göre anlamlı fark vardır. İlköğretim/ortaöğretim mezunları lisans mezunlarına göre daha çok merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk çekmektedirler. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yürütülen göreve göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukta anlamlı farklılık göstermektedir. Uzman/şef kadrosunda çalışanlar müdürlere göre daha çok merak yoksunluğu çekmektedirler. Milli Eğitim Müdürlüğü personelinin yaşam doyumu düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu düzeyi ölçeğin tamamı ve alt boyutları cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşam doyumu düzeyi genel yaşam doyumu alt boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. 21 ve üzeri yıl çalışanların genel yaşam doyumu düzeyleri daha yüksektir. Yaşam doyumu düzeyi genel yaşam doyumu alt boyutunda yürütülen göreve göre anlamlı farklılık göstermektedir. Müdürlerin diğer çalışanlara göre genel yaşam doyumu düzeyleri daha yüksektir. Milli Eğitim Müdürlüğü personelinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anahtar Sözcükler: yaşam boyu eğitim, yetişkin yaşam doyumu, milli eğitim bakanlığı

Kaynaklar

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 5(2).

Büber, M., (2017). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu ve yaşam doyumu üzerine etkisi: Balıkçı sınıfı gemi adamları üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Türkiye.

Demirbilek, N. & Bozanoğlu, B. (2023). The relationship between university students' life satisfaction, communication skills, and lifelong learning levels. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 24(1), 312-333. DOI: 10.17679/inuefd.1132020

Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diker Coşkun. Y., Demirel. M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 42. 108-120.

Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. Eğitim ve Bilim, 38(170), 237-252.

Kaba, İ., Erol, M., & Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 1-14.

Pahad, A. (2012).Role of universities in life long for elderly people. Asian J.Home Sci.7(2).600-604

ID 244-The Relationship Between Lifelong Learning Tendencies and Life Satisfaction Levels of National Education Directorates Personnel

Sevgi BEKTAŞ BEDİR
Zile Science and Art Center, Turkey
sevgibektasbedir@gmail.com
0000-0003-3794-9247

İsa YILDIZ
Simav District National Education Directorate, Turkey
isayildiz35@hotmail.com

Introduction

Lifelong learning encompasses a range of processes, including formal and non-formal learning, vocational, and technical education, as well as in-service, pre-service, and out-of-service learning (Evin Gencel, 2013), providing every individual with the opportunity to continue their education throughout their life (Diker Coşkun and Demirel, 2012). The concept of lifelong learning facilitates learning opportunities for adults throughout their lives due to reasons such as extended life expectancy, evolving family structures, and economic shifts (Pahad, 2012). One enabling factor for lifelong learning is the level of life satisfaction of individuals. Life satisfaction is the process of evaluating individuals' opinions, and experiences regarding various situations, specifically personal, work-related, environmental, and social factors encountered throughout their lives (Büber, 2017). Several studies have investigated on lifelong learning, and adult life satisfaction (Büber, 2017; Demirbilek and Bozanoğlu, 2023; Diker Coşkun and Demirel, 2012). This study aimed to examine the lifelong learning tendencies, and life satisfaction levels of the national education directorate personnel in terms of different variables. The sub-aims determined in line with this main objective are as follows:

1. What are the levels of lifelong learning tendencies of the personnel of the National Education Directorate?

2. What are the levels of life satisfaction of the personnel of the National Education Directorate?

3. What kind of relationship is there between lifelong learning tendencies, and life satisfaction levels of the personnel of the National Education Directorate?

Methodology

In this study, a survey model was used to investigate the main and sub-aims. The study group consisted of 69 national education directorate personnel in a province and its districts located in the Central Black Sea Region of Turkey. The data were gathered during 2023-2024 academic year. 17 (24, 6%) of the participants in the study population were female, and 52 (75, 4%) were male. Data were collected by means of “Lifelong Learning Tendencies Scale” developed by Diker Coşkun and Demirel (2009), and “Adult Life Satisfaction Scale” developed by Kaba, Erol, and Güç (2018) were utilized as the data collection instruments.

Results / Expected Outcomes

The results of the research show that the lifelong learning tendencies of the personnel of the National Education Directorate are high. In the curiosity deprivation sub-dimension of lifelong learning tendencies, it is seen that men suffer from curiosity deprivation more. There is no significant difference in the overall scale and other sub-dimensions according to gender. It is seen that bachelor's degree graduates have a higher lifelong learning tendency than primary/secondary education graduates. There is a significant difference in curiosity deprivation and deprivation in organising learning according to education level. Primary/secondary education graduates suffer from a lack of curiosity and lack of organisation of learning more than Bachelor's graduates. Lifelong learning tendencies do not differ significantly according to seniority. Lifelong learning tendencies show significant differences in the lack of regulation of learning depending on the task carried out. Specialist/supervisor personnel suffer from greater curiosity deprivation than principals.The personnel of the National Education Directorate have a medium level of life satisfaction.The life satisfaction level of the entire scale and its sub-dimensions do not show a significant difference based on gender and educational status.Life satisfaction level shows a significant difference according to seniority in the general life satisfaction sub-dimension.Employees with 21 or more years of seniority have higher levels of general life satisfaction.There is a significant difference in life satisfaction levels in the general life satisfaction sub-dimension depending on the task carried out. The general life satisfaction levels of principals are higher than those of other employees. There is no significant relationship between lifelong learning tendencies and life satisfaction levels of the personnel of the National Education Directorate.

Keywords: lifelong education, adult life satisfaction, ministry of national education

References

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2).

Büber, M., (2017). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu ve yaşam doyumu üzerine etkisi: Balıkçı sınıfı gemi adamları üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Türkiye.

Demirbilek, N. & Bozanoğlu, B. (2023). The relationship between university students' life satisfaction, communication skills, and lifelong learning levels. *Inonu University Journal of the Faculty of Education,* 24(1), 312-333. DOI: 10.17679/inuefd.1132020

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diker Coşkun. Y., Demirel. M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42. 108-120.

Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim,* 38(170), 237-252.

Kaba, İ., Erol, M., & Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(1), 1-14.

Pahad, A. (2012).Role of universities in life long for elderly people. *Asian J.Home Sci*.7(2).600-604

ID 245-Gelişim Zihniyeti Üzerine Etnografik Bir Araştırma

Özgül Mutluer
Ph.D. Student, Yıldız Teknik Üniversitesi
ozgulyakiin@gmail.com
0000-0002-1990-7900

Sertel Altun
Associate Professor, Yıldız Teknik Üniversitesi
sertelaltun@gmail.com
0000-0002-1951-51811

Giriş

Gelişim zihniyeti Dweck (2000; 2006) tarafından geliştirilen Zihniyet Teorisi'nin temel unsurlarından bir tanesi olup zeka ve yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı olarak tanımlanabilir. Zekanın sabit ve doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanan öğrenciler başarısızlık karşısında çabadan kaçınmakta, motivasyon kaybetmekte ve gelişim fırsatlarını kaçırmaktadır (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Zekaya yönelik bu inancın sosyo-kültürel yapıyla ilişkisini ortaya koyan birtakım araştırmalar mevcuttur (Aronson, Fried, Good, 2002; Claro, Paunesku & Dweck, 2016). Sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı öğrenciler, azınlık gruplar ve özel öğrenciler zekanın geliştirilebilir olduğu yönünde çeşitli geri-bildirim ve uygulamalarla desteklendiğinde diğer gruplara kıyasla daha büyük oranda gelişim göstermektedir. Türkiye'de BİLSEM'lerde eğitim görmekte olan özel yetenekli öğrenciler de zekaya ilişkin bir tanılama sürecinden geçmiş olmaları nedeniyle zekanın toplumsal tanımından da etkilenen bir grup olarak görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada, 4 özel yetenekli katılımcının zekaya yönelik sahip olduğu zihniyet yapısının, zekanın belirleyici unsurları hakkındaki görüşleri ve kişisel deneyimleri aracılığıyla ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Zihniyet Teorisi'nin ortaya koyduğu çerçeve, öğrencilerin zekaya yönelik tanımlamalarını belirleme ve onlara gelişime yönelik bakış açısı kazandırma temelinde şekillenmektedir. Bu bağlamda zekaya yönelik inancın özel yetenekli öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak toplumsal kültürdeki dayanaklarına ulaşmak bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, daha çok bireysel bağlamda ele alınan zeka kavramının, ihmal edilen kişiler arası ve toplumsal yönü, bu çalışmada ön plana çıkmaktadır. Bu amaçla, elde edilecek bulguların kültürel bağlamda zekaya ilişkin zihniyetleri açıklayıcı olması beklenmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırma, etnografya (kültür analizi) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar, özel yetenekli olarak tanılanmış, 9-12 yaş aralığındaki 4 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler 4 farklı zaman dilimini içeren boylamsal bir süreç içerisinde yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sürecinde veriler MAXQDA programı aracılığı ile kodlanarak, çözümlenmiş ve ilişkili temalar altında anlamlı veri birimleri haline getirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin akademik anlamda zekayı tanımlama biçimleri, zekaya ilişkin inançlarının hedef belirleme tercihlerine ve strateji oluşturma biçimlerine etkisi, başarısızlıkla başa çıkma yolları ve çevre ile etkileşimleri boyutlarında açıklayıcı bulgular ortaya koyması beklenmektedir. Elde edilen bulguların öğrenci deneyimlerinden hareketle, kültürel bağlamda zeka tanımlamalarına ilişkin çıkarımlara ulaşılması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının zekanın geliştirilebilir veya sabit olarak kabul edilmesinin sonuçları hakkında öngörüler ortaya koyması beklenmektedir. Bu öngörülerin de, eğitimciler ve ebeveynler tarafından öğrencilerle olan iletişimlerinde kullandıkları zekaya yönelik atıflarının zekanın şekillendirilebilir doğasına ilişkin tanımlamaları içermesi yönünde öneriler sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: kültür, özel, yetenek, zeka, zihniyet.

Kaynaklar

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology,* 38(2), 113-125.

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.

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.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset.* (Çev. U. Kaya), İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

ID 245-An Ethnographic Research on Growth Mindset

Özgül MUTLUER
Ph.D. Student, Yildiz Technical University
ozgulyakiin@gmail.com
0000-0002-1990-7900

Sertel ALTUN
Associate Professor, Yildiz Technical University
sertelaltun@gmail.com
0000-0002-1951-5181

Introduction

Growth mindset is one of the basic elements of the Mindset Theory developed by Dweck (2000; 2006) and can be defined as the belief that intelligence and talent can be developed. Students who believe that intelligence is a fixed and innate feature avoid effort in the face of failure, lose motivation, and miss development opportunities (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). There are some studies that reveal the relationship between this belief in intelligence and the socio-cultural structure (Aronson, Fried, Good, 2002; Claro, Paunesku & Dweck, 2016). Socio-culturally disadvantaged students, minority groups and special students develop at a greater rate compared to other groups when supported with various feedback and practices that indicate that intelligence can be improved. Specially talented students studying at BİLSEMs in Turkey are also seen as a group that is affected by the social definition of intelligence, as they have gone through a diagnosis process regarding intelligence. In this context, this study aims to reveal the mentality of 4 gifted participants towards intelligence, their views on the determining factors of intelligence and their personal experiences. The framework put forward by Mindset Theory is shaped on the basis of determining students' definitions of intelligence and providing them with a developmental perspective. In this context, the starting point of this study is to reach the basis of the belief in intelligence in social culture, based on the own experiences of gifted students. Therefore, the neglected interpersonal and social aspects of the concept of intelligence, which is discussed mostly in an individual context, come to the fore in this study. For this purpose, the findings are expected to be descriptive of mentalities regarding intelligence in a cultural context.

Methodology

This research, in which the qualitative research method was adopted, was designed in accordance with the ethnography (cultural analysis) pattern. The participants consist of 4 students between the ages of 9-12 who were diagnosed as specially talented. Semi-structured interviews to collect data were conducted in a longitudinal process covering 4 different time periods. The data obtained as a result of the research were subjected to content analysis. During the content analysis process, the data were coded and analyzed through the MAXQDA program and turned into meaningful data units under related themes.

Results / Expected Outcomes

It is expected that the data obtained as a result of the research will reveal explanatory findings in terms of how gifted students define intelligence in academic terms, the impact of their beliefs about intelligence on their goal setting preferences and strategy formation, ways of coping with

failure and their interactions with the environment. It is expected that the findings will lead to inferences regarding the definitions of intelligence in the cultural context, based on student experiences. The research results are expected to reveal predictions about the consequences of accepting intelligence as developable or fixed. These predictions are expected to provide suggestions so that the references to intelligence used by educators and parents in their communication with students include descriptions of the malleable nature of intelligence.

Keywords: culture, special, talent, intelligence, mindset.

References

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology,* 38(2), 113-125.

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.

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.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset.* (Çev. U. Kaya), İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

ID 246-Çin Halk Cumhuriyeti Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine Tarihsel bir Bakış

Muhammed EKEN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
muhammed.ekeen@gmail.com
0000-0002-9390-9218

Giriş

Yazılı tarihi boyunca Çin her zaman dünya sahnesinde kendine ait bir yer bulmuştur. Aynı zamanda, farklı dönemlerde insanlık tarihi için askeri, ticari, coğrafi ve bilimsel önemli dönüm noktalarına katkı sağlamıştır. 1978'deki açılma politikasından sonra da ekonomik ve ticari olarak dünya genelinde söz sahibi olmuş ve özellikle 21. Yüzyıl itibariyle ekonomik, ticari ve teknoloji olarak kendine önemli bir yer edinmiştir (Rodrik, 2010). Açılma politikası ile hem ekonomi ve ticaret alanında hem de bu yeni düzen için gerekli insan gücünü sağlayacak eğitim alanında birçok reform hareketleri yapılmıştır (Ryan, 2011). Son yıllarda yapılan uluslararası sınavlarda üst sıralarda yer alması ve dünya genelinde üniversiteler arası yapılan sıralamalarda ilk 100 üniversite arasında çok sayıda üniversite bulunması, Çin eğitim sistemine olan ilgiyi artırmıştır. Eğitimdeki başarının önemli paydaşlarından birisi de öğretmenlerdir. Bu nedenle araştırmada Çin Halk Cumhuriyetinin bugün geldiği bu noktadaki başarısında katkısı bulunan öğretmen eğitimine tarihsel bir bakış açısıyla ele almak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, Çin'deki öğretmen yetiştirme sisteminin analiz edilmesi için ikincil verilere dayalı bir metodoloji kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, mevcut literatürü incelemek ve bu konuda derinlemesine bir anlayış geliştirmektir (Snyder, 2019). Araştırma sadece ikincil verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. İkincil veriler, Çin'deki öğretmen yetiştirme sistemi hakkında mevcut olan literatür, resmi belgeler, eğitim raporları, akademik makaleler ve öğretmen yetiştirme programlarının web siteleri gibi kaynaklardan elde edilmiştir. Bu kaynaklar, sistemin yapısı, öğretmen adaylarının eğitimi ve politika düzenlemeleri hakkında temel bilgiler sağlamıştır. Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi ele alınırken kendi özerk sistemleri olan Hong Kong, Macao ve Tayvan dışarıda bırakılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çin tarihinde öğretmene verilen saygı, geleneksel olarak yüksek düzeyde olmuş ve öğretmenler toplum içinde önemli figürler olarak kabul edilmiştir. Bu durum, Konfüçyüsçü düşüncenin etkisi altında öğretmenin profesyonel rolünün kurumsallaşmasına katkı sağlamıştır. Yakın dönemde ise eğitim ve öğretmenlik rolleri, toplumsal ve siyasi değişimlerle birlikte evrilmeye başlamıştır. 19. yüzyılda Çin, iç sorunlar ve yabancı emperyalist saldırılarıyla karşı karşıya kalmıştır. Bu zorlu dönem, eğitim sisteminin reforme edilmesine ve modern öğretmen eğitiminin geliştirilmesine yol açmıştır. 1911'de Çin Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte eğitim sistemi yeniden düzenlenmiş ve öğretmen eğitimi iki düzeyli bir yapıya dönüştürülmüştür. Ancak Çin Kültür Devrimi sırasında, öğretmen eğitimi olumsuz etkilenmiş, birçok eğitim kurumu kapatılmış ve öğretmenlere yönelik şiddet uygulanmıştır. 1970'lerde, öğretmen eğitiminde toparlanma ve reform dönemi başlamış ve bu süreç 1993'te kabul edilen "Öğretmenler Yasası" ile taçlandırılmıştır. Son yıllarda, nitelikli öğretmen yetiştirmeye büyük önem verilmiş ve farklı eğitim kurumları öğretmen yetiştirme konusunda aktif bir rol

oynamıştır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi yapısı önemli ölçüde değişikliklere tabi tutulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çin Halk Cumhuriyeti, karşılaştırmalı eğitim, öğretmen yetiştirme.

Kaynaklar

Ryan, J. (2011). *Education Reform in China*. J. Ryan (Ed.). Routledge.

Rodrik, D. (2010). Making room for China in the world economy. *American Economic Review, 100*(2), 89-93.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research, 104*, 333-339.

ID 246-A Historical Overview of Teacher Training Systems in the People's Republic of China

Muhammed EKEN
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
muhammed.ekeen@gmail.com
0000-0002-9390-9218

Introduction

Throughout its written history, China has always found its own place on the world stage. At the same time, it has contributed to military, commercial, geographical and scientific milestones for human history in different periods. After the opening-up policy in 1978, China has become a global economic and commercial power and has gained an important economic, commercial and technological foothold, especially in the 21st century (Dodrik, 2010). With the opening-up policy, many reform movements were made both in the field of economy and trade and in the field of education to provide the necessary manpower for this new order (Ryan, 2011). The high ranking in international examinations in recent years and the presence of many universities among the top 100 universities in university rankings around the world have increased interest in the Chinese education system. One of the important stakeholders of success in education is teachers. For this reason, this study aims to examine teacher education, which has contributed to the success of the People's Republic of China, from a historical perspective.

Methodology

This study uses a methodology based on secondary data to analyze the teacher training system in China. The aim of the research is to review the existing literature and develop an in-depth understanding of this topic (Snyder, 2019). The research is based on secondary data only. Secondary data were obtained from sources such as existing literature on the teacher training system in China, official documents, educational reports, academic articles and websites of teacher training programs. These sources provided basic information about the structure of the system, the training of prospective teachers and policy regulations. Hong Kong, Macao and Taiwan, which are autonomous systems, were excluded when discussing the education system of the People's Republic of China.

Results / Expected Outcomes

In Chinese history, teachers have traditionally been held in high esteem and recognized as important figures in society. This contributed to the institutionalization of the professional role of the teacher under the influence of Confucian thought. More recently, the roles of education and teaching have evolved with social and political changes. In the 19th century, China faced internal problems and foreign imperialist aggression. This challenging period led to the reform of the education system and the development of modern teacher education. With the establishment of the Republic of China in 1911, the education system was reorganized and teacher education was transformed into a two-level structure. However, during the Chinese Cultural Revolution, teacher education was negatively affected, with many educational institutions closed and violence against teachers. In the 1970s, a period of recovery and reform in teacher education began and this process was crowned with the "Teachers' Law" adopted in 1993. In recent years, much attention has been paid to training qualified teachers and different

educational institutions have played an active role in teacher training. In this context, the structure of teacher education has undergone significant changes.

Keywords: comparative education, People's Republic of China, teacher training.

References

Ryan, J. (2011). *Education Reform in China*. J. Ryan (Ed.). Routledge.

Rodrik, D. (2010). Making room for China in the world economy. *American Economic Review, 100*(2), 89-93.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research, 104*, 333-339.

ID 247-Çocuk Oyunlarının Kurallı Oynama Becerisine Katkısı

Ebru Seda Özkan
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
202154001006@ogr.akdeniz.edu.tr
0009-0007-9227-1367

Erdoğan Köse
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr

Giriş

Çocukların ortak bir amaç için bir araya geldikleri çocuk oyunları her ne kadar boş zaman etkinliği gibi gözükse de çocukların ruhsal doyumunu sağlayan ve dünyayı tanıması için önemli araçlardan biridir. Oyun boş zaman etkinliği, teneffüs aralarını doldurdukları boş bir zaman dilimi gibi gözükse de onların dış dünyaya açılan kapılarıdır. Rahatlatıcı bir etkisinin olmasının yanı sıra kişisel alan farkındalığıyla ve birlikte hareket etme becerisini geliştirirken aynı zamandan oyunlarda olduğu gibi hayatta da bir sınır olması gerektiğini sosyal öğrenme yoluyla çocuklara öğretir. Bu çalışmanın amacı 72-96 aylık ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin oyun oynarken kurallara uyma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Oyunun çocukların hayatındaki değerini vurgulayarak onların sosyal gelişim sürecindeki kural koyma becerilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmaya katılan 24 öğrencinin 12'si kız 12'si erkektir. Araştırmacının amacı ile ilgili literatürler taranarak elde edilen bilgiler incelenerek ve yorumlanarak değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde çocukların oyun davranışları gözlem yöntemiyle kayıt altına alınmış, ilgili alan yazını ve alanda kullanılan ölçme maddeleri incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur.

Sonuçlar

Sonuç olarak oyunun gerçek bir öğrenme aracı olduğu net olarak gözükmektedir. Çoğu kural oyunlarla birlikte daha kolay öğrenilmekte zihinsel olarak da yeni bağlantılar kurulmasına ve kendi kurallarını oluşturmasına da neden olmaktadır. Çocuk oyunları fiziksel gelişim alanlarını koruma, yardımlaşma, empati kurma, farklı bakış açıları geliştirerek çocukların kendini daha rahat anlatmasına fayda sağlar. Kuralsız oynanan oyunlarda doğal süreçle birlikte kural koyma kendiliğinden gelişmekte ve şekillenmektedir. Çocuk oyunlarının kurallı oyun oynama becerisine katkısı olduğu, hayata ve arkadaşlığa dahil olmanın sınırlarla kurallarla biçimlendiği gözlemlenmiştir. Çoğu anlatılarak öğretilmeye çalışılan kuralların oyun oynama becerisine dahil edilerek daha kolay öğretildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: oyun davranışları, oyun türleri, eğitim

ID 247-The Contribution of Children's Games to the Skill of Playing with Rules

Ebru Seda Özkan
Akdeniz University, Türkiye
202154001006@ogr.akdeniz.edu.tr
0009-0007-9227-1367

Erdoğan Köse
Akdeniz University, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr

Introduction

Children's games, in which children come together for a common purpose, are one of the important tools that provide spiritual satisfaction and get to know the world. Even though the game seems like a free time activity, an empty time period where they fill their breaks, it is their door opening to the outside world. In addition to having a relaxing effect, it also teaches children through social learning that there should be a limit in life as well as in games, while improving personal space awareness and the ability to act together. The aim of this study is a scale developed to evaluate the ability of 72-96-month-old primary school first grade students to follow the rules while playing. Emphasizing the value of play in children's lives, revealing their rule-making skills in their social development process.

Methodology

Twelve of the 24 students participating in the study are girls and 12 are boys. The information obtained by scanning the literature related to the purpose of the researcher was evaluated by examining and interpreting. During the scale development process, children's play behaviors were recorded by observation method, and an item pool was created by examining the relevant literature and measurement items used in the field.

Results

As a result, it seems clear that the game is a real learning tool. Most rules are learned more easily with games, and they also cause new connections to be established mentally and create their own rules. Children's games help children to express themselves more easily by protecting their physical development areas, helping, empathizing and developing different perspectives. In games played without rules, rule-making develops and takes shape spontaneously with the natural process. It has been observed that children's games contribute to the skill of playing games with rules, and being involved in life and friendship is shaped by rules and boundaries. It has been observed that the rules, most of which are tried to be taught by explaining, are taught more easily by including them in the skill of playing games.

Keywords: game behaviors, game types, education

ID 248-Yetişkinlerin Dijital Vatandaşlık Becerilerine İlişkin İhtiyaçları[8]

Fatma Nur Tüfekçi
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye
fatmanur.tufekci@sbu.edu.tr
0000-0002-3569-2946

Mine Çeliköz
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
mcelikoz@yildiz.edu.tr
0000-0003-1582-331X

Giriş

Dijital vatandaşlık kavramının çıkmasında önemli bir isim olan Ribble ve Bailey (2004, 2007) yapmış oldukları çalışmalarda dijital vatandaşlık kavramını; dijital erişim, dijital iletişim, dijital ticaret, dijital etik, dijital okuryazarlık, dijital hukuk, dijital sağlık, dijital güvenlik ve dijital haklar ve sorumluluklar olarak dokuz alt boyutta ele almışlardır. Kim ve Choi (2018) dijital ortamda topluma katılımı ifade eden dijital katılımın da 10. boyut olarak eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada, yetişkinlerin dijital vatandaşlık becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, yetişkinlerin dijital vatandaşlık becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, yetişkinlerin dijital vatandaşlık becerilerini ölçmek hedeflenmiştir. Araştırmada katılımcılar, MEB'e bağlı okullarda yer alan 79 erkek ve 177 kadın olmak üzere toplam 256 gönüllü yetişkine "Yetişkinlere Yönelik Dijital Vatandaşlık İhtiyaç Analizi Formu" verilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Analizler SPSS 25,0 (Statistical Package for Social Science) paket programında hazırlanarak yapılmıştır. Frekans (f) alma tekniği, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen gönüllü 256 yetişkinin nicel araçlarla dijital vatandaşlık becerilerine ilişkin ihtiyaçları ve dijital vatandaşlık eğitimine ihtiyaçları olup olmadığı belirlenmiştir. Çıkan sonuçlar SPSS 25,0 (Statistical Package for Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Yetişkinlere yönelik dijital vatandaşlık eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan ihtiyaç analizi sonucunda yetişkinlerin dijital vatandaşlık beceri düzeylerinin ölçek ortalaması 2.65 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, katılımcıların kendilerini dijital vatandaşlık becerileri konusunda düşük seviyede gördüklerini göstermektedir. Alt becerilerde ise katılımcıların kendilerini en yetersiz gördüğü becerinin dijital kanun olduğu görülürken; katılımcıların kendilerini en yeterli gördüğü becerinin ise dijital erişim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yetişkinlerin %84,4'ü dijital vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

[8] Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

Verilerin analizine göre, katılımcıların yaklaşık yarısı orta düzeyde ilgi duyarken aynı zamanda dijital vatandaşlık becerileri açısından da yüksek olmaması, katılımcıların motivasyonlarının düşük olmadığını gösterebilir. Dolayısı ile teknolojiye olan ilgi arttığında dijital vatandaşlık becerisinin de artacağı öngörülmektedir. Paralel şekilde katılımcıların %72 gibi büyük bir oranı birkaç farklı kaynak kullanarak dijital teknolojileri öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre yetişkinler dijital teknolojiyi kendi çabaları ile öğrenmeye çalışmaktadır. Bu bulgu bize dijital teknolojiyi formal bir şekilde öğretme ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: dijital yetkinlik, hayat boyu öğrenme, ihtiyaç analizi, internet, nicel araştırma

ID 248-Adults' Needs for Digital Citizenship Skills

Fatma Nur Tüfekçi
Sağlık Bilimleri University, Türkiye
fatmanur.tufekci@sbu.edu.tr
0000-0002-3569-2946

Mine Çeliköz
Yıldız Teknik University, Türkiye
mcelikoz@yildiz.edu.tr
0000-0003-1582-331X

Introduction

Ribble and Bailey (2004, 2007), an important name in the emergence of the concept of digital citizenship, addressed the concept of digital citizenship in nine sub-dimensions as digital access, digital communication, digital commerce, digital ethics, digital literacy, digital law, digital health, digital security and digital rights and responsibilities. Kim and Choi (2018) stated that digital participation, which refers to participation in society in the digital environment, should be added as the 10th dimension. In this study, it was aimed to reveal the needs of adults regarding digital citizenship skills. In this descriptive study, which is one of the quantitative research methods, it is aimed to determine the needs of adults regarding digital citizenship skills.

Method

This descriptive study, which is one of the quantitative research methods, aims to measure the digital citizenship skills of adults. A total of 256 volunteer adults (79 males and 177 females) from schools affiliated to the Ministry of National Education were given the "Digital Citizenship Needs Analysis Form for Adults" and asked to answer. The analyses were prepared in SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Science) package program. Frequency (f) technique, mean and standard deviation were used. In the study, the needs of 256 volunteer adults, who were determined through convenience sampling, regarding digital citizenship skills and whether they need digital citizenship education were determined with quantitative tools. The results were analyzed using SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Science) package program.

Results

As a result of the needs analysis conducted to determine the digital citizenship training needs for adults, it is seen that the scale average of digital citizenship skill levels of adults is 2.65. This result shows that the participants see themselves at a low level in digital citizenship skills. In the sub-skills, it is seen that the skill that the participants consider themselves the most inadequate is digital law, while the skill that the participants consider themselves the most adequate is digital access. In addition, 84.4% of adults stated that digital citizenship education is necessary.

According to the analysis of the data, about half of the participants have a moderate level of interest, while at the same time not being high in terms of digital citizenship skills, which may indicate that the motivation of the participants is not low. Therefore, it is predicted that when interest in technology increases, digital citizenship skills will also increase. In parallel, 72% of the participants stated that they try to learn digital technologies by using several different

sources. According to this result, adults try to learn digital technology with their own efforts. This finding suggests that there is a need to teach digital technology in a formal way.

Keywords: Digital Competence, Lifelong Learning, Needs Analysis, Internet, Quantitative Research

Kaynaklar/References

Choi, J., & Kim, I. 2018. "The Relationship between Local Employment Growth and Regional Economic Growth: Evidence from Korea. In M. Hosoe, I. Kim, M. Yabuta, & W. Lee (Eds.)", Applied Analysis of Growth, Trade, and Public Policy, 35-43.

Ribble, M. Bailey, G. 2007. "Digital Citizenship in Schools". Washington, DC: ISTE. ISBN:978-1-56484-232-

Ribble, M., Bailey, G. 2004c. "Point of view on technology drivers licenses". District Administration, 40(10),

ID 249-Matematiksel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Zihinden İşlem Stratejileri

Ceren Erdem
Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
ceren319@hotmail.com
0009-0003-6214-1669

Esin Acar
Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
esinnacar@gmail.com
0000-0002-1212-6044

Giriş

Bu araştırmanın amacı matematiksel öğrenme güçlüğü olan (diskalkulik) öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları zihinden işlem stratejilerini incelemektir. Ayrıca bu stratejileri nasıl kullandıkları ve kullanırken karşılaştıkları zorlukları incelemek de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Diskalkulisi olan öğrencilerin problem çözerken kullandıkları zihinden işlem stratejilerinin incelenmesinin başta öğrenciler olmak üzere öğretmen ve ailelere de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, diskalkulik öğrencilerin problem çözme sürecinde zihinden işlem yaparken kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri nasıl kullandıklarının incelenmesini hedeflediği için nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir durum araştırmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu matematiksel öğrenme güçlüğü olan 4 öğrenci oluşturmaktadır. Aydın ilinin Söke ilçesinde bulunan 4 öğrencinin ikisi 3. Sınıfa, ikisi 4. Sınıfa devam etmektedir.

Araştırmada diskalkulik öğrencilerin problem çözme sürecinde zihinden işlem yaparken kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri nasıl kullandıklarını incelemek için zihinden işlem kazanımları, şema temelli öğretim stratejisi ve sınıf seviyesi dikkate alınarak problemler hazırlanmıştır.

Araştırmada veriler klinik görüşmelerle toplanmış olup görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır.Veri toplama sürecinde öğrencilerle birebir yapılan klinik görüşmeler yaklaşık 3 ay sürmüştür.

Araştırmadan toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Klinik görüşmeler sırasında edinilen video kayıtları bilgisayara aktarılmış ve toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak öğrenci özellikleri, veli ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak içerik analizi yapılmıştır.

Sonuçlar

Diskalkulik öğrencilerin problem çözerken kullandıkları zihinden işlem stratejilerini ve bu stratejileri nasıl kullandıklarını inceleyen bu araştırmada öğrencilerim matematiksel öğrenme güçlüğü düzeyi, hazır bulunuşlukları ve bireysel farklılıklarının önemli olduğu görülmüştür.

Çarpma ve bölme işlemi gerektiren problemler incelendiğinde ise 3. Sınıf öğrencilerinde çarpma ve bölme işlemi konularının henüz tam olarak yeterli öğrenme düzeyine ulaşmadığı için çözmekte ve problemde isteneni anlamada çok zorlandıkları bilgisine dayandırılmaktadır. Dolayısıyla bu problemlerde çoğunlukla zihinden işlem yapamamışlardır. Ancak araştırmacının verdiği ipuçları sayesinde problemi anladıktan sonra bazı sorularda *ritmik sayma* yaparak çözüme ulaşabildikleri görülmüştür. Matematiksel öğrenme güçlüğü olan dört öğrencinin problem çözme sürecinde kullandıkları zihinden işlem stratejilerinin farklılık göstermesinin sebebinin öğrencilerin bireysel farklılıkları, aldıkları eğitim ve veli desteği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Diskalkulik öğrencilerin tamamında disleksi de mevcut olduğu için problemleri okurken sözel ve sayısal ifadelerde sıklıkla hata yaptıkları görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin problemi anlama ve çözme sürecini zorlaştırması da yine zihinden işlem sürecine etki eden durumlardan biri olarak düşünülmektedir.

MEB (2018) öğretim programında yer alan zihinden işlem kazanımları incelendiğinde on ve onun katlarıyla ilgili kazanımların olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin zihinden işlem stratejilerini kullanırken alternatif stratejilere yönelememesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Zihinden işlem becerisinin günlük hayattaki önemi düşünüldüğünde diskalkulik öğrencilerin bu becerilerinin iyi olması yaşam kalitelerinin artmasını sağlayacaktır.Bu yüzden öğretmenlerin matematiksel öğrenme güçlüğü olan bu öğrencilerin zihinden işlem sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ve hangi stratejileri nasıl kullandıklarının bilinmesi büyük fayda sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: matematiksel öğrenme güçlüğü, diskalkuli, zihinden işlem stratejileri

Kaynaklar

MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 adresinden erişilmiştir.

ID 249-Mental Calculation Strategies Used by Students with Mathematical Learning Difficulties in the Problem-Solving Process

Ceren Erdem
Adnan Menderes University, Türkiye
ceren319@hotmail.com
0009-0003-6214-1669

Esin Acar
Adnan Menderes University, Türkiye
esinnacar@gmail.com
0000-0002-1212-6044

Introduction

This research aims to examine the mental calculation strategies used by students with mathematical learning difficulties (dyscalculia) during the problem-solving process. Additionally, the study seeks to explore how these strategies are employed and the challenges students face while using them. It is believed that investigating the mental calculation strategies employed by dyscalculic students when solving problems will guide students, teachers, and parents.

Method

This research is a case study using a qualitative research method, as it aims to investigate the mental calculation strategies used by dyscalculic students during the problem-solving process and how they use these strategies. The study group consists of four students with mathematical learning difficulties. Two of these students are in the 3rd grade, while the other two are in the 4th grade in the Söke district of Aydın province.

In the research, problems were prepared considering mental calculation achievements, schema-based teaching strategies, and the grade level. Data was collected through clinical interviews, which were recorded on video. The data collection process involved one-on-one clinical interviews with the students and lasted for approximately three months.

Content analysis was used to analyze the data collected from the research. Video recordings obtained during the clinical interviews were transferred to a computer, and content analysis was conducted, taking into account student characteristics, and parental and teacher opinions, to assist in explaining the collected data.

Results

This research, which examines the mental calculation strategies used by dyscalculic students when solving problems and how they employ these strategies, revealed the importance of students' mathematical learning difficulties, readiness, and individual differences. When examining problems that require multiplication and division operations, it was found that 3rd-grade students struggled to solve these problems, mainly because they had not yet reached a sufficient level of understanding in multiplication and division. As a result, they mostly could not perform mental calculations in these problems.

However, with the guidance provided by the researcher, it was observed that they could solve some problems by performing rhythmic counting after understanding the problem. The differences in the mental calculation strategies used by the four students with mathematical learning difficulties are believed to be related to their differences, the education they receive, and parental support.

Since all dyscalculic students also had dyslexia, they frequently made mistakes in verbal and numerical expressions when reading problems. This condition is considered to further complicate the students' problem-understanding and problem-solving process and is one of the factors affecting the mental calculation process.

When examining the mental calculation achievements in the Ministry of National Education (MEB) 2018 curriculum, it is noted that there are achievements related to tens and their multiples. It is believed that this situation may prevent students from opting for alternative strategies when using mental calculation strategies.

Considering the importance of mental calculation skills in daily life, having strong mental calculation skills will improve the quality of life for dyscalculic students. Therefore, it would be highly beneficial for teachers to understand how the mental calculation process of these students works and which strategies they use.

Keywords: mathematical learning difficulties, dyscalculia, mental calculation strategies

References

MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 adresinden erişilmiştir.

ID 87-Okul Öncesi Eğitim Programının Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Arzu İNSAN
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
arzu.insan@meb.gov.tr
0000-0002-1083-248X

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye
coskun.kucuktepe@iuc.edu.tr
0000-0003-3908-964X

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun hızlı bir şekilde gelişim gösterdiği, zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişimi ve olgunlaşma süreci için önemli olan, temel bilgi ve becerilerin yanında öz bakım becerileri kazandığı, kişilik yapısının oluşmaya başladığı, yaşamın temelini oluşturan en önemli süreçtir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocukların duyu organlarını aktif bir şekilde kullandıkları bir eğitim ortamı oluşturur. Çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek adına etkileşimli bir çevre sağlar (Pekdoğan ve Kanak, 2016).

Eğitimin uygulanma süreçlerinde beklemeyen durumlarla karşı karşıya gelinebilir. 2019 yılında ortaya çıkan covid-19 virüsünün yayılması pandemiye yol açmış ve bu durum sağlık, ekonomi, eğitim gibi durumları derinden etkilemiştir. Pandeminin yayılımını önlemek için alınan sosyal izolasyon uygulaması eğitimde uzaktan eğitim modeline zorunlu olarak geçişe sebep olmuştur. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim, krizin çözümü için yüz yüze eğitime bir alternatif olarak teknoloji ortamında uygulanmıştır.

Uzaktan eğitim süreci, okul öncesi eğitim programında yer alan bütün etkinliklerin teknoloji kanalı ile çevrimiçi ortamlarda yürütülerek, planlanmasını ve uygulanmasını kapsamaktadır. Çocuklar, programlanan ders saatleri içerisinde derslere çevrimiçi katılım sağlamaktadırlar. Bu etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde nasıl gerçekleştiğinin ve bu süreçte çocukların öğrenme yaşantılarının anlaşılması oldukça önemlidir. Covid-19 pandemisi özellikle eğitime yönelik bakış açısını yeniden değerlendirmeyi gerektiren sonuçlar doğurmuştur.

Yöntem

Bu araştırma Okul Öncesi Eğitim Programının uzaktan eğitim sürecinde uygulanma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Fatih İlçesine bağlı resmi ve özel anaokulu ile bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, COVİD-19 sürecinde uzaktan eğitim programı uygulamış 121 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, okul öncesi eğitim programda yer alan bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerileri alanları ile ilgili etkinlikler, kazanımlar, kavramlar, belirli günler ve haftalar, ölçme-değerlendirme çalışmaları, aile katılım çalışmalarına yönelik soruların yer aldığı beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Etik kurul ve anket uygulama izinleri alındıktan sonra anket öğretmenlere ulaştırılmış ve ankete katılan öğretmenlerden uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları uygulamalara göre, programı uygulama durumlarını derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırma

sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, programda yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim alanındaki etkinlikleri uzaktan eğitim sürecinde genel olarak uygulayabildikleri ve bu alanlardaki kazanımlara genel olarak ulaşabildikleri, motor gelişim alanındaki etkinlikleri orta düzeyde, özbakım becerilerindeki etkinlikleri daha az düzeyde uygulayabildikleri, bu alanlarda orta düzeyde ve az düzeyde kazanıma ulaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tükel (2017), öğretmenler tarafından, programda yer alan kazanım ve göstergelerin çocukların gelişim görevlerini yerine getirmesi için yeterli bulduğu ve programda kazanım ve göstergelerin bütün olarak ele alınması olumlu bir değişiklik olarak görüldüğü sonucuna ulaşmış, sonuç olarak öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde kazanımları genel olarak gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Sönmez (2022), programın esneklik özelliğinin öğretmenlere fayda sağlayan programın güçlü bir yönü olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin yeterince etkili olduğu yorumu yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Eğitim programı, Okul öncesi eğitim programı, Uzaktan eğitim.

Kaynaklar

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları.* İstanbul: Yapa Yayıncılık.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Pekdogan, S. ve Kanak, M. (2016). A qualitative research on active learning practices in pre-school education. *Journal of Education and Training Studies,* 4(9), 232-239.

Sönmez, B. (2022). *Okul öncesi eğitim programının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (753705)

Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (471235)

ID 87-Teachers' Opinions on the Implementation of the Preschool Curriculum in the Distance Education Process

Arzu İNSAN
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
arzu.insan@meb.gov.tr
0000-0002-1083-248X

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye
coskun.kucuktepe@iuc.edu.tr
0000-0003-3908-964X

Introduction

The pre-school period is the most important period in which the child develops rapidly, gains self-care skills in addition to basic knowledge and skills, which is important for his mental, physical, emotional, social development and maturation, and forms the basis of life, where his personality begins to form (Aral, 2008). Kandır and Can Yaşar, 2000; MEB, 2013). Preschool education creates an educational environment in which children actively use their sense organs. It provides an interactive environment to enrich children's learning experiences (Pekdoğan & Kanak, 2016).

Unexpected situations may be encountered during the implementation processes of education. The spread of the covid-19 virus, which emerged in 2019, caused a pandemic, and this situation deeply affected situations such as health, economy and education. The social isolation practice taken to prevent the spread of the pandemic has led to a compulsory transition to the distance education model in education. In the pandemic process, distance education has been applied in the technology environment as an alternative to face-to-face education for the solution of the crisis.

The distance education process includes the planning and implementation of all the activities in the pre-school education program by conducting online environments through technology. Children attend the lessons online during the scheduled lesson hours. It is very important to understand how these activities take place in the distance education process and the learning experiences of children in this process. The Covid-19 pandemic has led to consequences that require re-evaluation of the perspective towards education.

Methodology

This research was conducted to determine teachers' opinions regarding the implementation of the Preschool Curriculum in the distance education process. Descriptive scanning model was used in the research. The sample of the research consists of 121 preschool teachers who work in public and private kindergartens and primary and secondary schools with kindergarten classes in the Fatih District of Istanbul Province, and who implemented a distance education program during the COVID-19 period. Activities, achievements, concepts, specific days and weeks, measurement-evaluation studies related to the areas of cognitive development, social emotional development, motor development, language development and self-care skills in the preschool curriculum, developed by the researcher as a data collection tool in the study. A five-point Likert type survey containing questions regarding family involvement studies was used. After the ethics committee and survey application permissions were obtained, the survey was delivered to the teachers and the teachers who participated in the survey were asked to rate

their program implementation status according to their practices during the distance education process. The data obtained as a result of the research were analyzed by descriptive analysis method using the SPSS program.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, teachers were generally able to apply the activities in the fields of cognitive development, language development, and social emotional development in the program during the distance education process and achieved the gains in these areas in general, they could apply the activities in the field of motor development at a moderate level and the activities in self-care skills at a lower level, and they were able to apply the activities in the field of motor development at a moderate level and at a lower level in these areas. It was concluded that they were able to achieve low or low levels of gain. Tükel (2017) concluded that teachers found the achievements and indicators in the program sufficient for children to fulfill their developmental tasks and that considering the achievements and indicators in the program as a whole was seen as a positive change. As a result, teachers generally thought that they achieved the achievements during the distance education process. Sönmez (2022) determined that the flexibility feature of the program is a strong aspect of the program that benefits teachers. As a result of the research, it was commented that the distance education process was effective enough.

Keywords: Education, Curriculum, Distance education, Pre-School curriculum.

References

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları.* İstanbul: Yapa Yayıncılık.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Pekdogan, S. ve Kanak, M. (2016). A qualitative research on active learning practices in pre-school education. *Journal of Education and Training Studies,* 4(9), 232-239.

Sönmez, B. (2022). *Okul öncesi eğitim programının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (753705).

Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (471235).

ID 132-Tek Dilli ve Çok Dilli Çocukların İnternet'i Görsel Kavramsallaştırması

Vasfiye Geçkin
İzmir Demokrasi Üniversitesi/Türkiye
vgeckin@gmail.com
0000-0001-8532-8627

Giriş

İnternet, geniş bir küresel ağ olarak, çocukların günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Günümüzde, çocuklar günün büyük bir zamanını ekranlara bakarak geçiriyorlar. Ekran zamanı, iPad üzerinde ödev yapmaktan, tablette kitap okumaya, çizgi film izlemekten video oyunları oynamaya kadar her şeyi içerir. Özellikle pandemi döneminde ve sonrasında çocukların ekran sürelerindeki artış göz önüne alındığında, çok küçük yaşlardaki çocuklarda dijital okuryazarlığının geliştirilmesi gereklidir. İlkokul eğitim programlarına dijital ve medya okuryazarlığını entegre etmek için ilk adım olarak çocukların İnternet'i nasıl kavramsallaştırdığını anlamak gereklidir. Son dönemde, çocukların günlük deneyimlerini nasıl kavradıklarına odaklanan çalışmaları (Edwards Nolan, Henderson, Mantilla, Plowman, & Skouteris, 2018; Yan, 2005) takip eden bu çalışma, 9 ila 10 yaş arasındaki tek dilli ve çift dilli çocukların İnternet'i Vygotsky'nin (1978) kavramsal gelişim teorisi çerçevesinde nasıl kavradıklarını araştırmaktadır. Özellikle ele alınan odak noktaları, çocuğun yaşı ve bildiği dillerin sayısıdır.

İlk olarak, önceki çalışmalar dil girdisinin görsel işlemeyi etkilediğini (Chiu & Spivey, 2014) ve görsel girdinin de dil etkinleşimini etkileyebileceğini göstermektedir (Bles & Jansma, 2008). Bu, tek dilli ve çift dilli bireylerin çevrelerini görselleştirmelerinde ve kavramsallaştırmalarında olası bir farklılık olduğunu gösterebilir. İkinci olarak, bugün İnternet, sosyal bir ortam ve yeni nesneler ve kavramlar için bir araç olarak kavramsallaştırılmaktadır (Greenfield & Young, 2006). Deneyimlerine rağmen, çocukların İnternet konusunda tam bir anlayışa sahip olamayabilecekleri bilinmektedir (Murray & Buchanan, 2018). Önceki çalışmaların çoğu, çocukların İnterneti nasıl anladıklarından ziyade, İnternet'i nasıl kullandıklarını ele almıştır (Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017). Yapılan çok az sayıdaki çalışmanın arasından, örneğin Botturi (2021), 8-10 yaşlarındaki İsviçreli çocukların İnternet'i nasıl görselleştirdiklerini araştırmış ve çocukların İnternet'i tanımlarken genellikle uygulama simgeleri veya ekran çizdiklerini, web sayfalarının içeriğini temsil eden çizimlere çok az rastlandığını bulmuştur. İnternet'i öncelikle uygulamalara erişim platformu olarak algılama, İnternet'in güvenli ve yasal kullanımı için eğitim programları geliştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, ilkokul çocukları için olası bir dijital ve medya okuryazarlık programının geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, öğrencilerden İnternet'in görsel olarak nasıl kavramsallaştırdıklarını çizmeleri istendi. Çalışma, Vygotsky'nin (1978) kavramsal gelişim teorisi çerçevesinde, 9-10 yaşındaki tek dilli ve çift dilli çocukların İnternet'i nasıl kavradıklarını inceleyen son çalışmaları takip ederek tasarlanmıştır (Edwards, Nolan, Henderson, Mantilla, Plowman, & Skouteris, 2018; Yan, 2005). Etkili İnternet ve dijital okuryazarlık eğitim programları geliştirmek amacıyla, (i) tek dilli üçüncü sınıf (n= 46) ve dördüncü sınıf (n= 24) öğrencilerini, (ii) çift dilli üçüncü sınıf (n= 10) ve dördüncü sınıf (n= 22) öğrencilerini barındıran iki ilkokuldan toplanan 102 çizim, Botturi'nin (2021) sınıflandırma

etiketleri altında analiz edilmiştir. Kategoriler, (i) cihazlar (akıllı telefonlar, tabletler veya bilgisayarlar gibi dijital cihazları temsil edenler), (ii) uygulamalar (uygulama simgeleri, logoları veya ekranları gibi), (iii) ağ (herhangi türde düğüm ve bağlantıları temsil edenler), (iv) efsane (İnternet'i bir metafor veya diğer teknik olmayan ve nesnel olmayan bir parça olarak temsil edenler), (v) durum (İnternet kullanımının günlük bir durumu), (vi) içerik (İnternet üzerinden alınabilen içerik, örneğin web sayfaları veya YouTube videoları), (vii) kendileri (çizimin yazarı çizimde temsil edenler) ve (viii) renk (çizimi renklendirenler, yani iki renkten fazlasını kullananlar) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların dili (tek dilli veya çift dilli), yaşı (9 yaş veya 10 yaş) ve 8 kategori türü bağımsız değişken olarak alınmıştır. Bu faktörlerin, çocukların çizimlerinde İnternet'i görsel olarak nasıl kavramsallaştırdıklarını etkileyip etkilemediğini araştırmak için veri Excel tablolarına anonim olarak girilmiştir. Amaç, yaşın ve çift dilliliğin (çift dillilik avantaj için Bialystok, 2001; 2017'ye bakınız) görsel temsiller üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çift dilli çocukların çizimlerinin daha ayrıntılı olması beklenmektedir (Bialystok, 2001; 2017). Ancak, tüm çocuklar İnternet'i kavramsallaştırırken uygulamalara, cihazlara ve içeriğe bağlı kalmışlardır. Bu da alanda raporlanan bulgu ile örtüşmektedir (Botturi, 2021). Çok az renkli çevrimiçi öz-portreler, durumlar ve mitler tasvir edilmiştir. Genel anlamda, geliştirilen istatistiksel modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2(3) = 797$, $p<.001$), ve Nagelkerke R-kare değeri .44 olarak tespit edilmiştir. Öngörülen değişken dil [β=.22, *SE*=.19 *Wald*=1.19, p=.27] ve yaş [β= .20, *SE*=.19, *Wald*=1.17, p=.28] istatistiksel modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Ancak sınıflandırma türünün, çocukların İnternet'i görsel olarak nasıl kavramsallaştırdıkları üzerinde güçlü bir etmen olduğu tespit edilmiştir [β= .75, *SE*=.26, *Wald*=8.48, p=.004]. Gelecek neslin gözünden sadece potansiyel risklerden kaçınmanın ötesine geçen riskleri önlemek ve dijitalleşmeyi kucaklamak için çocukların İnternet ve diğer dijital teknolojilerle ilgili bakış açılarını anlamak için araştırmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: çift dilli ve tek dilli çocuklar, dijital okuryazarlık, İnternet eğitimi, kavramsallaştırma, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı.

Kaynaklar

Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(4), 430-454.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin, 143*(3), 233-262.

Bles, M., & Jansma, B. M. (2008). Phonological processing of ignored distractor pictures, an fMRI investigation. *BMC Neuroscience, 9*, 20.

Botturi, L. (2021). "Draw the internet": A visual exploration of how children imagine an everyday technology. *Journal of Media Literacy Education, 13*(3), 35-48.

Chiu, E. M., & Spivey, M. J. (2014). Timing of speech and display affects the linguistic mediation of visual search. *Perception, 43*, 527-548.

Edwards, S., Nolan, A., Henderson, M., Mantilla, A., Plowman, L., & Skouteris, H. (2018). Young children's everyday concepts of the Internet: A platform for cyber-safety education in the early years: Young children's everyday concepts about the internet. *British Journal of Educational Technology, 49*(1), 45-55.

Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, *42*(3), 391-394.

Murray, T., & Buchanan, R. (2018). The internet is all around us: How children come to understand the Internet. *Digital Culture & Education*, *10*(1), 1-21.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA, Harvard University Press [original work published 1935].

Yan, Z. (2005). Age differences in children's understanding of the complexity of the Internet. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(4), 385-396.

ID 132-The Monolingual and Bilingual Children's Visual Conceptualization of the Internet

Vasfiye Geçkin
Izmir Democracy University/Turkey
vgeckin@gmail.com
0000-0001-8532-8627

Introduction

As a vast global network, the Internet is an indispensable part of children's everyday lives. Today, children are spending a bulk of time looking at screens. Screen time refers to anything from doing homework on an iPad, reading books on a Kindle to watching cartoons and playing video games. When one considers the increase in children's screen time, especially during and after the pandemic, there is a need to develop digital and media literacy skills with very young learners. As a first step in integrating media literacy in primary school education programs, one needs to understand children's conceptualization of the Internet. Following recent work which focuses on children's conceptualization of everyday experiences (Edwards Nolan, Henderson, Mantilla, Plowman, & Skouteris, 2015; Yan, 2005), this study explores how 9-to-10-year-old monolingual and bilingual children conceptualize the Internet within Vygotsky's (1978) theory of conceptual development with a specific focus on age and language knowledge.

First, previous work suggests that language input influences visual processing (Chiu & Spivey, 2014) and visual input in return can influence language activation (Bles & Jansma, 2008). This would suggest a possible difference in the way monolinguals and bilinguals visualize and conceptualize the world around them. Second, today the Internet is conceptualized as a social environment and tool for new objects and concepts (Greenfield & Young, 2006). Despite experience, children may not have a through understanding of the Internet (Murray & Buchanan, 2018). Much of the previous work dealt with the way(s) children use the Internet rather than how they understand it (Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017). Among the very few studies, Botturi (2021), for instance, investigated they way(s) 8-10-year-old Swiss children visualize the Internet and found that children drew app icons or screens to describe the Internet while they did not have drawings that represent the content of web pages as much. Perceiving the Internet primarily as a platform to access applications calls for developing educational programs for safe and legal use of the Internet.

Methodology

In an attempt to contribute to the development of a possible digital and media literacy program for primary school children, the students were asked to draw their visual conceptualization of the Internet. Following recent work, this study was designed to examine the way monolingual and bilingual 9-to-10-year-olds comprehend the Internet within the framework of Vygotsky's (1978) conceptual development theory (Edwards, Nolan, Henderson, Mantilla, Plowman, & Skouteris, 2018; Yan, 2005). In order to develop effective Internet and digital literacy education programs, 102 drawings were collected from two elementary schools - one hosting

monolingual third (n=46) and fourth graders (n=24), and the other hosting bilingual third (n=10) and fourth graders (n=22) to be analyzed under Botturi's (2021) classification tags. These categories included drawings of (i) devices (representing digital devices such as smartphones, tablets or computers), (ii) applications (such as app icons, logos or screens), (iii) network (such as nodes and connections of any kind), (iv) myth (representing the Internet through a metaphor or other non-technical and non-objective piece of reality), (v) situation (a daily situation of Internet use) (vi) content (content that can be retrieved via the Internet, e.g., web pages or YouTube videos), (vii) themselves (the author of the drawing is represented in the drawing itself) and (iii) color (the drawing is colored, i.e., more than two colors are used). The data was entered anonymously into the Excel sheets for further analysis by taking the language of the participants (monolinguals vs. bilinguals), age (9-year-olds vs.10-year-olds) and 8 category types as independent variables to explore whether these factors affected the extent that children visually conceptualized the Internet in their drawings. The aim was to uncover an effect of age and bilingualism (see Bialystok, 2001; 2017 for bilingual advantage) on visual representations if such an effect existed.

Results / Expected Outcomes

Bilingual children are expected to have more detailed drawings (Bialystok, 2001; 2017). Yet, both groups of children relied on depicting apps and devices when visually conceptualizing the Internet verifying the previous work (Botturi, 2021). Very few colorful online self-portraits, myths and situations were visually represented. The overall model was found to be statistically significant ($\chi^2(3) = 797$, $p < .001$), with Nagelkerke R-squared value of .44. The predicted variable language [β=.22, *SE*=.19 *Wald*=1.19, p=.27] and age [β= .20, *SE*=.19, *Wald*=1.17, p=.28] did not contribute statistically significantly to the model. Yet, the type of classifications was a strong predictor [β= .75, *SE*=.26, *Wald*=8.48, p=.004] on the way the children visually conceptualized the Internet. Further research is needed to understand children's perspectives on the Internet and other digital technologies to prevent risks that go beyond merely avoiding potential risks and to embrace digitalization through the eyes of the upcoming generation.

Keywords: bilingual and monolingual children, conceptualization, digital literacy, Internet education, digital literacy, media literacy.

References

Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, *22*(4), 430-454.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin, 143*(3), 233-262.

Bles, M., & Jansma, B. M. (2008). Phonological processing of ignored distractor pictures, an fMRI investigation. *BMC Neuroscience, 9*, 20.

Botturi, L. (2021). "Draw the internet": A visual exploration of how children imagine an everyday technology. *Journal of Media Literacy Education, 13*(3), 35-48.

Chiu, E. M., & Spivey, M. J. (2014). Timing of speech and display affects the linguistic mediation of visual search. *Perception, 43*, 527-548.

Edwards, S., Nolan, A., Henderson, M., Mantilla, A., Plowman, L., & Skouteris, H. (2018). Young children's everyday concepts of the Internet: A platform for cyber-safety education in the early years: Young children's everyday concepts about the internet. *British Journal of Educational Technology, 49*(1), 45-55.

Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, *42*(3), 391-394.

Murray, T., & Buchanan, R. (2018). The internet is all around us: How children come to understand the Internet. *Digital Culture & Education*, *10*(1), 1-21.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA, Harvard University Press [original work published 1935].

Yan, Z. (2005). Age differences in children's understanding of the complexity of the Internet. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(4), 385-396.

Bu Etkinlik TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.

Aşağıdaki tüm destekçilerimize sonsuz teşekkürler