

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut IŞIK

Editör / Editor

Dr. Ragıp TERZİ

Dr. İrfan ARIKAN

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /
Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: hej@harran.edu.tr



HARRAN MAARİF DERGİSİ

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue:1 Haziran/ June e-ISSN: 2564- 761X

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Aşşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field editors

Prof. Dr. Hüseyin Kotaman (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih Mehmet Cığerci (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Diyaddin Yaşar (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökhan Yalçın (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Emine Teker (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Cevdet Kırıkçı (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Uçan (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Atasoy (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Seyit Ahmet Çapan (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Işıl Bozkurt (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Derya Evran (Harran Üniversitesi)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 7.cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Emine Fazlı ve Ömer Avcı " *Matematik Eğitiminde Motivasyon ve Öz-düzenleme: Tek Bir Durum Çalışması*" Yasamin Ustaoglu ve Aykar Tekin Bozkurt " *Lider Öğretmen Roller ve Davranışların İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*" Hakim Kardaş ve Mustafa Kaya " *İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dinleme Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" Rabia Erbil ve Mürşet Çakmak " *Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çocuk Sevme Eğilimlerinin İncelenmesi*" ve Ali Yalçın " *21. Yüzyılda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri: Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yapısal Olarak İncelenmesi*" başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Mahmut IŞIK
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Matematik Eğitiminde Motivasyon ve Öz-düzenleme: Tek Bir Durum Çalışması <i>Motivation and Self-regulation in Math Education: A Case Study</i>	
Emine Fazlı ve Ömer Avcı	1-45
Lider Öğretmen Rollerini ve Davranışlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma <i>A Research of Teacher Leader Roles and Their Behaviors: AQualitative Study</i>	
Yasemin Ustaoglu ve Aykar Tekin Bozkurt	46 -68
İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dinleme Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of Turkish Listening Attitudes of Bilingual Students in Terms of Some Variables</i>	
Hakim Kardaş ve Mustafa Kaya	69-92
Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çocuk Sevmeye Eğilimlerinin İncelenmesi <i>Tendencies of Liking Children Child Development Program Students</i>	
Rabia Erbil ve Mürşet Çakmak	93-116
21. Yüzyılda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri: Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısal Olarak İncelenmesi <i>Sustainable Development Goals in The 21st Century: As Structural Examination of The Social Studies Course Curriculum in Turkey</i>	
Ali Yalçın	117-149

Matematik Eğitiminde Motivasyon ve Öz-düzenleme: Tek Bir Durum Çalışması

Emine Fazlı^a



Ömer Avcı^b



^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, İstanbul

^b Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD, İstanbul

Öz

Bu çalışmanın amacı, matematik eğitiminde öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile motivasyonunu örnek olay üzerinden incelemektir. Atıf kuramı, beklenti-değer kuramı, öz-belirleme kuramı ve öz-düzenleme kuramlarının en temel kavram ve yaklaşımlarını temel alarak matematik dersinde motivasyonu sağlamaya yönelik oluşturduğumuz motivasyon teorik çerçevesi üzerinden araştırmamızın katılımcısının motivasyonunu inceledik. Araştırmamızın katılımcısı İstanbul ilinde bir devlet lisesinde öğrenim gören bir öğrencidir. Nitel araştırma yöntemlerinden araçsal durum çalışması desenine giren araştırmamızda verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında on altı haftalık yüz yüze eğitim sürecinde ve on beş haftalık uzaktan eğitim sürecinde olmak üzere toplamda otuz bir haftalık bir süreçte yarı yapılandırılmış mülakatlar ve gözlem notlarından elde ettik. Değerlendirmelerimizi yüz yüze eğitim sürecinde öğrenciye sunduğumuz eğitim ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin bireysel çalışmaları üzerinden yaptık. Yaptığımız incelemede, sunduğumuz eğitimin sonunda katılımcının matematik dersine yönelik algısının olumlu yönde değiştiğini ve matematik dersinde kendi öğrenme hedeflerini belirleyebildiğini, uygun bilişsel ve motivasyonel stratejiler kullanarak öğrenme sürecini düzenleyebildiğini gözlemledik.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Ağustos 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

31 Aralık 2021

Page numbers / Sayfa no:

1-45

Citation Information / Atıf bilgisi:

Fazlı, E. ve Avcı, O. (2022). Matematik eğitiminde motivasyon ve öz-düzenleme : Tek bir durum çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 1-45. doi : <http://dx.doi.org/10.22596/hej.976349>

Sorumlu yazar: Emine Fazlı **e-posta:** eminefazli@gmail.com

Motivation and Self-regulation in Math Education: A Case Study

Abstract

The purpose of this research is to investigate student's self-regulation skills and motivation in math education through a case study. We analyzed the participant's motivation in learning math using the fundamental concepts and approaches of the attribution theory, expectancy-value theory, self-determination theory and self-regulation theory. The participant of the study is a student at a public high school in Istanbul. In our instrumental case study design, we collected data through semi-structured face-to-face interviews and observations for sixteen weeks and online interviews and observations for fifteen weeks (31 weeks in total) in 2019-2020 education year. We have evaluated the case based on the education provided face-to-face and in the time of online education on the participant's individual study. We have concluded that the participant's perception and attitude toward math was changed in a positive way, and she could determine her own learning goals and regulate her learning through using appropriate cognitive and motivational strategies.

Key Words: Math education, motivation, self-regulation of learning

Giriş

Ortaöğretim matematik eğitimi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümlerinde kullanabilecekleri kendilerine özgü bir matematiksel düşünme sistemi geliştirmelerine yönelik olarak matematiksel kavram, kural ve sistemleri diğer alanlarla bağlantı kurabilecek şekilde anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2011). Bu bağlamda, matematik eğitiminde sadece kuralları ve kavramları bilen değil, araştırarak ve sorgulayarak öğrenebilen, öğrendiklerini hayatın farklı alanlarında uygulayabilen ve yeniliklere uyum sağlayabilen farklı bir ifade ile öğrendiklerini okul dışı yaşantılarında yaşam boyu karşılaştığı problem durumlarında kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kutluca ve Akın, 2013). Bu amaç doğrultusunda öğrencilere hayatları süresince ihtiyaç duyacakları, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme yeteneği olarak ifade edilebilen öz-düzenleme becerisinin kazandırılması önemli görülmektedir (İspir, Ay ve Saygı, 2011). Öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olan öz-düzenleme (Zimmerman,1989), bireyin belli amaçlara ulaşmak için "öğrenmeyi öğrenme yolu" şeklinde tanımlanabilen üstbilgi stratejilerini kullanabilmesidir. Bilişüstü stratejiler, bireyin neyi bilip neyi bilmediğinin ve nasıl öğrendiğinin farkında olması, öğrenme hedefine ulaşmak için gerekli planlamaları ve düzenlemeleri yapması, öğrenme sürecini değerlendirmesi ve gerektiğinde değişiklikler yapmasıdır (Demir ve Budak, 2016). Başarı için bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi, bu

süreci başlatabilmesi için ise bireyin bu stratejileri kullanmaya motive olması gerekir (Üredi ve Üredi, 2005).

Motivasyon, bir öğrencinin bir konuyu öğrenmek için gerekli olan çabayı sarf etmesi yönündeki istekliliğidir (Avcı, 2016). Bir öğrencinin bir dersi öğrenmeye yönelik ısrarını ya da derse karşı ilgisizliğini belirleyen bir kavram olarak motivasyon eğitimin anahtar kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar öğrenmenin gerçekleşmesinde kilit noktası olsa da motivasyon kavramının eğitim ortamlarında çok dikkate alınmadığı ve ödül ya da ceza verilerek uygulanan kontrol edici yaklaşımlarla sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu uygulamalarla, belli düzeyde istenilen sonuçların ortaya çıktığı gözlemlenebilse de kalıcı davranış değişikliği, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme gibi hedeflere ulaşılabildiği söylenemez. Eğitim ortamları, bu yaklaşımlar yerine öğrencilerin hayat boyu ihtiyaç duyacakları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmelerini sağlayacak öğrenme motivasyonu yaklaşımları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin derse yönelik algıları, inançları, önceki öğrenme deneyimleri gibi faktörleri öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alan bu yaklaşımlar, başarısızlığı kaçınılmaz bir son olarak gören öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayabilecektir (Avcı, 2020). Eğitim ortamlarında özellikle de birçok öğrencinin zor ve anlaşılmaz bir ders olarak algıladığı ve öğrenmek için çaba göstermekten kaçındığı bir ders olan matematik dersinde (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) öğrencilerin bu algılarının değiştirilebilmesi için öz-düzenleme becerilerini geliştirici motivasyon yaklaşımlarının öğrenme sürecine dahil edildiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Clearly ve Chen, 2009; Pintrich, 1999). Bu doğrultuda, bu çalışmada matematik eğitiminde öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir motivasyon yaklaşımı sunmayı ve bu yaklaşımı örnek olay üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktayız.

Literatür Taraması

Matematik Başarısı

Matematik sadece kavram ve kurallardan oluşan soyut düşünce şekli değil, sistemli düşünme, eleştirel düşünme, problem üretme, problem çözme ve üstbilişsel düşünebilme yoludur (Baki, 2006). Matematik bireye düşünebilme ve olaylardan çıkardığı anlamları kendine uygun olarak tekrar düzenleyebilme yeteneği sağlamasıyla temel eğitimin önemli parçalarından biridir. Bu kapsamından dolayı ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün öğretim yılları boyunca her aşamada temel ve ağırlıklı bir ders olarak yer almasına karşın matematik dersi öğrencilerin çoğunlukla kaygıyla yaklaştığı ve yapılan ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına göre birçok öğrencinin başarısız olduğu bir derstir (Aydın ve Doğan, 2012). Bu noktada üniversiteye giriş sınavlarının sonuçları incelendiğinde; 2012 yılında yapılan YGS'de

40 sorudan oluşan temel matematik sınavı ortalamasının 6,9 ve 2015 yılındaki ortalamasının 5,2 olduğu, 2018 yılında yapılan YKS'de aynı soru sayısından oluşan temel matematik testindeki ortalamanın 5,6 olduğu ve 2020 yılında gerçekleştirilen YKS'de yine 40 sorudan oluşan temel matematik testinde ortalamasının 5,5 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2012, 2015, 2018, 2020). Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavlarında temel matematik testlerinde görülen bu ortalamalara göre öğrencilerin matematik dersinde başarısız oldukları, ortaöğretim matematik eğitiminde istenen düzeye ulaşamadıkları ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları sonuçlarına ulaşılabilir.

Her öğrencinin matematik öğrenebileceği gerçeği ortadayken (Aydın ve Baki, 2020) birçok öğrenci matematik kaygısı yaşamakta ve matematik dersi öğrenilmesinde ve öğretilmesinde zorluklar yaşanan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Peker, 2006). Matematik öğrenmede zorluklar çekmemizin nedenlerini, matematik öğretimini nasıl kolaylaştırabileceğimizi, matematik kaygısını ve korkusunu nasıl aşabileceğimizi cevaplandırabilmek, matematik bilincini, düşüncesini öğrencilerimize kazandırmak bununla beraber her koşulda çözüm üretme becerisini geliştiren ve bunu hayata uygulayabilen bir toplum oluşturmak adına matematik eğitiminde başarıya ulaşmamızın anahtarındır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Bu bağlamda matematik başarısının konu edildiği çalışmalara bakıldığında öğrenme sorumluluklarını üstlenerek öğrenme sürecinde aktif rol alan öğrencilerin matematikte daha başarılı oldukları görülmektedir (Usta, 2014). Kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen öğrenciler öğrenme sürecinde planlama, düzenleme, değerlendirme gibi üst bilişsel süreçleri diğer bir ifadeyle öz-düzenleme becerilerini kullanarak gerekli tüm çabayı gösterirler (Çiltaş, 2011). Bireyin bu çabayı göstermesi için öncelikle öğrenmeye motive olması gerektiği düşünüldüğünde (Yurt, 2006) matematik eğitiminde bireyin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı öz-düzenleme becerisini geliştirmeyi (Çiltaş, 2011) amaçlayan bir motivasyon yaklaşımı oluşturmak matematik başarısı için önemli görülmektedir ki matematiği öğrenmek demek, bireyin kendi öğrenme ve problem çözme eylemleri üzerinde kontrol sağlayabilmesi demektir (De Corte, Verschaffel ve Op't Eynde, 2000).

Öz-düzenleme

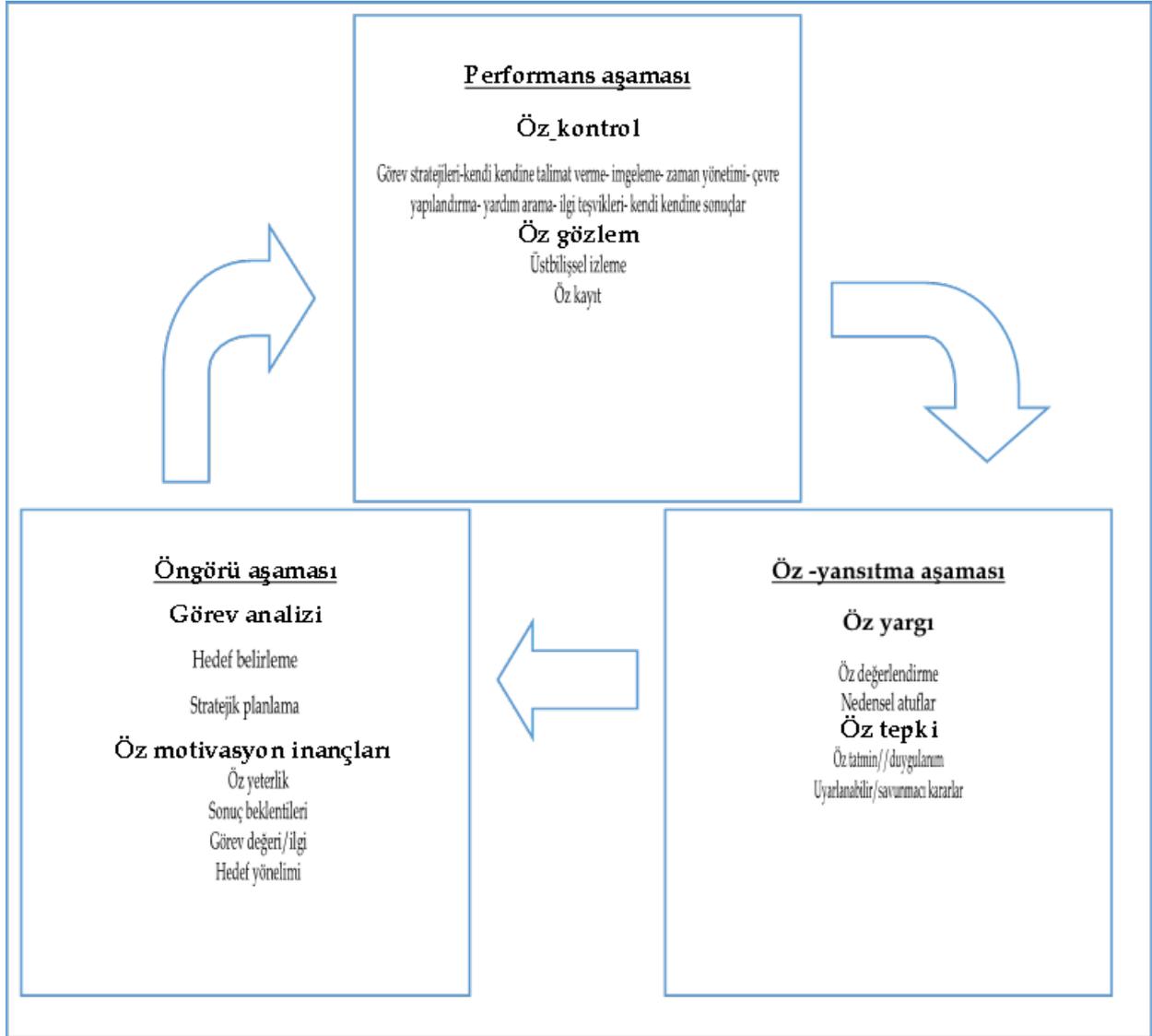
Öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol edebilme becerisidir. Karmaşık ve çok yönlü bir süreç olan öz-düzenleme (Cleary ve Zimmerman, 2004), bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olması, kendine hedefler belirleyebilmesi, bu hedefler doğrultusunda planlamalar yapabilmesi, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak uygun stratejileri kullanabilmesi, öğrenme sürecini değerlendirerek gerekli değişiklikleri yapabilmesi olarak tanımlanabilir (Zimmerman, 1989). Öz-düzenleme, bireylerin kendi öğrenme deneyimlerinden öğrenmeyi öğrendikleri aktif bir süreçtir. Bu süreçte, gösterilen her çaba bireyin gelecekteki öğrenme yaşantılarında

kullanabileceği stratejiler için bir geri bildirim olarak kullanılır. Bireyler bu yolla uygun stratejileri kullanarak bilişlerini, davranışlarını, duygularını ve motivasyonlarını kontrol etmeyi öğrenirler. Bu şekilde bireylerin kendi öğrenme yolunu bulabilecekleri öz-düzenleme, her yeni öğrenme tecrübesinin bir sonraki öğrenme deneyimine katkı sağladığı döngüsel bir süreç olarak işler (Zimmerman, 2000).

Öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin nasıl işlediğini açıklamaya çalışan birçok öz düzenleyici öğrenme teorisi (Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin, 1988; Zimmerman, 2000) geliştirilmiştir. Bu teoriler bilişsel, motivasyonel ve ilgili diğer faktörlerin her birinin öğrenme sürecini nasıl etkilediğini modellemeye çalışır (Greene ve Azevedo, 2007). Bazı farklılıklar olsa da her bir model öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını, kendi öğrenme süreçlerini yapılandırdıklarını kabul eder (Pintrich, 2000). Öğrencilerin bu yapılandırmayı gerçekleştirebilmeleri için eğitim ortamları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri göz önüne alınarak düzenlenmelidir (De Corte, Mason, Depaepe ve Verschaffel, 2011; Panaoura, Gagatsis ve Demetriou, 2009; Pintrich ve Groot, 1990; Usher ve Schunk, 2018; Zimmerman, 1989; Zimmerman ve Kitsantas, 1997; Zimmerman, 2002). Bu çalışmada matematik dersi öğretim süreci, bu modeller arasından Zimmermann'ın geliştirmiş olduğu üç aşamalı döngüsel öz-düzenleme modeli dikkate alınarak tasarlanmıştır.

Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman öz-düzenlemeli öğrenme sürecini şekil 1'de görüldüğü üzere öngörü, performans ve öz yansıtma şeklinde döngüsel olarak devam eden üç aşamada açıklar (Zimmerman ve Campillo, 2003).



Şekil 1. Zimmerman'ın öz-düzenleme modelinin aşamaları (Zimmerman ve Campillo, 2003, s.239).

Öngörü aşaması çalışma öncesinde, performans aşaması çalışmanın gerçekleştirilmesi esnasında, öz-yansıtma aşaması ise çalışma tamamlandıktan sonra öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımını ifade eder (Zimmerman, 2000).

Öngörü aşaması. Temel olarak görev analizinin yapılması ve öz motivasyon inançlarının harekete geçirilmesi olarak birbiriyle ilişkili iki etkinlikten oluşur. Görev

analizinin kilit noktası hedef belirlemedir. Öğrenciler önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak kendi hedeflerini belirlerler ve bu hedeflere ulaşmak için stratejik planlamalar yaparlar (Zimmerman, 2000). Öğrenciler hedeflerini belirlerken değerlendirme kriterlerini ve ulaşmak istedikleri performans seviyesini dikkate alırlar. Değerlendirme kriterleri performansın değerlendirileceği standartların neler olduğudur. Öğrencilerin hedefleri belirlemede zorluk çekmemeleri için öğretmenlerin bir öğretim sürecinin sonunda neler beklendiğini ve sürecin nasıl değerlendirileceğini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri gerekir. Hedeflerini belirleyen öğrenciler, bu noktaya erişebilmek için neler yapmaları gerektiğinin bir çerçevesini çizdikleri stratejik planlama sürecini başlatırlar (Panaderor ve Alonso-Tapia, 2014). Stratejik planlama, görevde başarılı olmak için gereken stratejileri seçerek bir çalışma planı hazırlamaktır. Görev analizi, öz düzenleme sürecinde çok önemli yeri olan planlamanın yapılmasına yardımcı olur. Ancak planlamanın uygulanması öğrencilerin hedeflere ulaşma motivasyonlarına bağlıdır. Bir görevi gerçekleştirme motivasyonu, öz motivasyon inançları olarak tanımlanan öz-yeterlik beklentileri, sonuç beklentileri, ilgi ve görev değeri, hedef yönelimi şeklindeki kişisel değişkenlerin etkileşiminin sonucudur (Zimmerman, 2000). Öz-yeterlik beklentileri, bireyin bir görevi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair kendi yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. Öz-yeterlik beklentileri öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 1989). Öz-yeterlik, öğrencilerin zorlandıkları noktada faydalanabilecekleri kişisel bir kaynaktır (Pintrich, 1999). Örneğin, bir öğrenci matematik dersinde kendisini yetenekli bulmazsa, motivasyonu azalacak ve başarısız olacağı öngörüsüyle çaba sarf etmek istemeyecektir. Diğer taraftan öğrenci kendi yeteneklerine güvenirse, motivasyonu artacak ve öğrenme esnasında zorluklarla karşılaştığında gereken stratejileri kullanarak öğrenme sürecini devam ettirecektir (Usher ve Schunk, 2018). Öğrencilerin görevin nasıl sonuçlanacağına ilişkin bu inançları sonuç beklentileridir (Zimmerman, 2000). Öz-yeterliğe benzer şekilde sonuç beklentisi düşük olursa öğrenci öğrenmek için çaba göstermekten kaçınacaktır. Öğrencinin göstereceği çabayı belirleyen diğer değişkenler ilgi ve görev değeridir. Görev değeri, öğrencinin bir görevi tamamladığında ona sağlayacağı yarara ilişkin düşüncesidir. Öğrenciler bir konunun yararlı olduğuna inanırlarsa o konuyu öğrenme motivasyonları yüksek olacak ve daha fazla çaba göstereceklerdir (Pintrich ve Groot, 1990). Bu nedenle, öğretmenlerin derste anlattığı konuların ne gibi faydalarının olduğunu anlatmaları ve öğrencilerin ilgilerini çekmeleri öğrencilerin motivasyonuna olumlu katkı sağlayacaktır (Avcı, 2020). Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen diğer değişken ise hedef yönelimidir. Hedef yönelimi öğrencinin bir göreve başlama nedenlerindedir. İçsel hedef yönelimi öğrenmenin kendisi üzerine bir odaklanma yaklaşımını ifade ederken dışsal hedef yönelimi, iyi notlar almaya, diğerlerinin arasında en iyi olmaya ya da öğretmen, anne-baba gibi otorite unsurlarını etkilemeye yönelik bir odaklanmayı ifade eder (Pintrich ve Garcia, 1993). Öğrenme hedeflerine sahip olan öğrenciler, görevlerine karşı içsel ilgi duyarlar, bir konuyu daha derin

analiz edebilirler, daha gelişmiş yansıtımlar yapabilirler, başarısız olduklarında süreci daha kısa sürede kontrol altına alabilirler (Pintrich ve Groot, 1990). Öz motivasyon inançları olarak tanımlanan bu dört süreç birbiriyle ilişkilidir ve öz-düzenleme sürecinde özellikle öngörü aşamasında etkilidir. Öğrencilerin öz-düzenleme süreci bu değişkenlerin oluşturduğu motivasyon düzeylerine göre farklılaşmaktadır (Panaderor ve Alonso-Tapia, 2014).

Performans aşaması. Performansın gerçekleştiği bu aşamada öğrencilerin motivasyonlarını sürdürmeleri ve hedeflere yönelik ilerlemelerini takip edebilmeleri açısından öğrencilerin konsantrasyonlarını korumaları ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları önemli görülmektedir. Performans aşamasında, kendini gözleme ve öz denetim olarak iki temel süreç yer alır. Öğrencilerin performans sürecini kontrol edebilmeleri ve değişiklik yapıp yapmayacaklarına karar verebilmeleri için gerçekleştirdikleri çalışmaların yeterli olup olmadığı noktasında bir bilgiye sahip olmaları gerekir (Zimmerman, 2000). Öğrencilerin kendilerini gözlemleyebilecekleri iki strateji vardır. Bunlardan ilki öğrencinin yaptığı çalışmaları değerlendirme kriterleriyle karşılaştırarak kendini izlemesidir. İkincisi ise öğrencinin performans sırasında gerçekleştirdiği işlemleri kodlayarak kaydetmesidir. Performans esnasında gerçekleştirilen tüm eylemlerin zihinsel olarak kaydedilmesi mümkün olmadığından öz kayıtlar, öğrencilerin daha önce fark etmemiş olabileceği öğrenme stratejilerini keşfetmelerine yardımcı olacaktır. Öz kontrol ise öğrencilerin çalışmalarında ilgilerini ve konsantrasyonlarını sürdürebilmek için kullandıkları üstbilişsel ve motivasyonel stratejilerdir (Panaderor ve Alonso-Tapia, 2014). Bilişsel stratejiler; öğrencilerin çalıştıkları konunun özelliğine göre altını çizerek okumak, kavram haritası oluşturmak, alıştırmayı çözerken kendine atılacak adımları sormak, görevi tamamlamak için zamanı doğru şekilde kullanmak, engellerle karşılaştığında yardım almak, öğrenme ortamını düzenlemek gibi konsantrasyonlarını korumak için attıkları adımlardır (Pintrich ve Groot, 1990). Motivasyonel stratejiler; öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar sırasında kullanabilecekleri “Bu sorunu çözenin bir yolunu bulacağım” veya “Bu alıştırmayı anlamak önemli” gibi kendi kendine telkinde bulunmak, kendini ödüllendirmek gibi ilgilerini ve motivasyonlarını sürdürecektir (Pintrich, 2004).

Öz-yansıtma aşaması. Bu aşamada öğrenciler çalışmalarını yargırlar ve başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini açıklarlar. Yaptıkları gerekçelendirmelere göre gelecekteki çalışmalarını etkileyecek olan olumlu ya da olumsuz duygular yaşarlar. Öz-yansıtma aşaması, öz yargı ve öz tepki süreçlerinden oluşur. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirdikleri öz yargı sürecinde öz değerlendirme ve nedensel atıflar yer alır. Öz denetleme, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirme kriterlerine ve performans hedeflerine göre kıyaslamalarıdır (Zimmerman, 2000). Değerlendirme kriterleri göreve başlamadan önce öğretmenlerin yardımıyla

belirlenirse öğrenciler çalışmalarını doğru bir şekilde değerlendirebilirler. Bu şekilde öğretmenler, öğrencilerine kendilerini değerlendirmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için fırsat vermiş olurlar. Öz değerlendirme yapılırken değerlendirme kriterlerinin yanında görevin ilk aşamasında öğrencinin belirlediği hedefler ve ulaşmak istediği performans düzeyi ölçütleri de önemlidir. Örnek verecek olursak, ders yılı başlangıcında matematik dersinden 50 puan almayı hedefleyen bir öğrenci bu notu aldığı anda istediği düzeye ulaşmış olurken 90 puan almayı hedefleyen bir öğrenci 80 puan alması durumunda istediği noktaya erişememiş olacaktır. Öğrenciler istenen performans düzeyi kriterlerini ya da yargı standartlarını üç şekilde oluştururlar (Panaderor ve Alonso-Tapia, 2014). İlkinin öğrenme yeterliklerinin incelemesine dayalı, ikincisini önceki performanslarına dayalı, üçüncüsünü başkalarının performanslarıyla karşılaştırmaya dayalı olarak oluştururlar (Zimmerman, 2002). Yargı standartları öğrencilerin yaptıkları atıfları da etkiler. Weiner (1986) nedensel atıfları, öğrencilerin bir eylemin sonuçlarıyla ilgili kendilerine yaptıkları açıklamalar olarak tanımlar. Öğrenciler başarılı ya da başarısız olmalarının nedenlerini sorgularlar ve yetenek, çaba, şans, başkalarından destek almak gibi sonuçların sorumluluğunu atfettikleri çıkarımlar yaparlar. Atıflar öz-yeterliği ve sonuç beklentilerini etkileyen duyguları etkiler. Duygular ve beklentiler gelecekteki çalışmanın motivasyonunu belirler (Pintrich, 2004). Bu öğrencilerin kendi atıflarına duygusal ve bilişsel olarak tepki verdiklerinin göstergesi olduğu için bu sürece öz tepki denir. Bu tepkiler doğası gereği otomatik olarak gerçekleşir. Bu nedenle kontrol edilemez gibi görünse de aslında kontrol edilebilir (Panaderor ve Alonso-Tapia, 2014). Öğrenciler, başarılarını ve başarısızlıklarını gelişme ve öğrenme fırsatları olarak nasıl değerlendireceklerini öğrenirlerse atıf tarzlarını daha uyumlu hale getirebilirler ve duygularını daha iyi kontrol edebilirler (Nilson ve Zimmerman, 2013). Öz tepki esnasında öz tatmin/ duygulanım ve uyarlanabilir/ savunmacı kararlar olarak iki önemli süreç yer alır. Öz tatmin, öğrencilerin kendilerini yargılamakta yaşadıkları duygusal ve bilişsel tepkilerdir. Olumlu etki oluşturan etkinlikler, gelecekteki çalışmalar için öğrencilerin motivasyonlarını artırırken olumsuz etki oluşturan aktiviteler öğrencilerin görevden kaçınmalarına neden olur. İkinci süreç uyarlanabilir ya da savunmacı kararlar almaktır. Öğrenciler uyarlanabilir kararlar aldıklarında aynı stratejileri veya daha iyi sonuçlar elde etmek için yenilerini kullanarak görevi tamamlama isteğini korurlar. Öğrenciler savunma kararları aldıklarında ise yeni başarısızlıklar yaşamamak için görevi tekrar yapmaktan kaçınmaya çalışırlar. Savunma kararlarının etkileri arasında ilgisizlik, erteleme ve hatta öğrenilmiş çaresizlik vardır. Bu şekilde öz-düzenleme döngüseldir; öğrenciler bir sonraki performans için önceki performanslarını dikkate alırlar (Zimmerman, 2000). Matematik dersindeki başarısı düşük olan bir öğrenci bunu kendi yeteneksizliği olarak görürse gelecekte çaba harcarsa da sonucun değişmeyeceğine inanırken, derste gösterdiği düşük performansın nedenini çalışırken kullandığı yöntemlerle açıklayan bir öğrenci daha etkili stratejiler kullanırsa daha iyi bir sonuç alacağını düşünecektir

(Zimmerman, 2002). Dolayısıyla, benimsenen atıf türleri, yaşanan duygular ve gelecekte başarılı olma konusundaki çıkarımlar, planlama aşamasında tanımlanan motivasyon değişkenlerini doğrudan etkiler. Öğrenci “başarısız” olursa ve savunma kararları verirse, bir sonraki çalışma için ön düşünme aşamasında başarı için şansı olmadığına inandığından hedeften kaçınmaya yönelecektir. Öte yandan öğrenci “başarısız” olursa ve gelecekteki hatalarını düzeltmek için çözüm arayarak uyarlanabilir kararlar verirse öğrenme hedeflerini sürdürecektir (Zimmerman, 2000).

Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik bir beceri değil, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri kendi kendini yönetme sürecidir. Öz-düzenleme öğrenimi, öz-farkındalığın, öz-motivasyonun ve bilginin doğru bir şekilde uygulanacağı davranış becerilerini kapsar (Zimmerman, 2002). Genel olarak, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olmaları, kendi öğrenme süreçlerinde metabilşel, motivasyonel ve davranışsal düzeyde aktif bir şekilde yer alma derecelerine bağlı olarak belirlenebilir (Zimmerman, 1989). Kendi kendini düzenleyebilen öğrenciler, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanarak belirledikleri hedeflere ulaşırlar. Ancak bu stratejilerin kullanımı bağlamsaldır. Bu nedenle bir öğrenci bir derste kendi belirlediği hedeflere ulaşmak için belli öğrenme stratejilerini kullanabilirken bu öğrencinin diğer derslerdeki yaklaşımı oldukça farklı olabilir (Clearly ve Chen, 2009).

Motivasyon

Bazı öğrencilerin matematik dersini bir işkence olarak görmelerine karşın bazı öğrenciler matematik öğrenirken zevk alırlar. Öğrencilerden bazıları için “matematik öğrenmek, hayatı öğrenmek” anlamına gelirken bazıları için “matematik öğrenmek, korku tüneline girmek” demektir (Güner, 2013). Öğrencilerin matematik başarısını belirleyen derse karşı bu yaklaşımların nasıl şekillendiği sorusu etrafında toplayabileceğimiz matematik başarısının incelendiği birçok çalışma (Berkant ve Gençoğlu, 2015; İspir vd., 2011; Savaş vd., 2010; Tatar ve Dikici, 2008) öğrencilerin derse dair bu yüklemelerini şekillendiren etmenlerden birinin motivasyon olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, matematik dersinde öğrencilere istediğimiz becerileri kazandırabilmek için motivasyonu sağlama noktasında neler yapmamız gerektiği sorusuna odaklanmalıyız. Bireyi başarıya ulaştıran motivasyon kavramının kaynağı ve insanların nasıl motive edilecekleri konusu uzun süreler araştırılmaya değer bir konu olmuştur. Bu araştırmaların sonucunda çok sayıda motivasyon teorisi ileri sürülmüştür (Robbins ve Judge, 2012). Motivasyonun çok boyutlu ve karmaşık yapısı değerlendirildiğinde bu soruya tek bir motivasyon kuramıyla cevap bulamayacağımız bunun yerine motivasyonu sağlama noktasında farklı kuramlar üzerinden yeni bir yaklaşım oluşturmamız gerektiği ortadadır. Çalışmada bu teoriler arasından atıf

kuramı, öz belirleme kuramı ve beklenti-değer kuramı temel alınarak geliştirilen motivasyon yaklaşımı şekil 2’de gösterilmekte ve her bir aşama açıklanmaktadır.

Atıf Kuramı

Davranışın olumlu ya da olumsuz sonuçlarını değerlendiren bireyin bu sonucun kaynağının ne olduğu yönündeki algısına odaklanan atıf kuramı, temelini 1958 yılında davranışın nedenselliği yönünde ilk incelemeleri yapan Fritz Heider’in çalışmalarından almaktadır. Kuramda algılanan nedensellik; nedenselliğin konumu, nedenselliğin değişebilirliği ve nedenselliğin kontrol edilebilirliği şeklinde üç boyutlu olarak açıklanmaktadır (Weiner, 1986). Nedenselliğin konumu, bireyin ortaya çıkan sonucu gerektiği kadar çalışmama gibi içsel nedenlere mi yoksa soruların çok zor olması gibi dışsal nedenlere mi dayandığına göstergesidir. Nedenselliğin değişebilirliği, elde edilen sonucun birey tarafından yeterince ders çalışmama gibi değiştirilebilir nedenlerle ya da yeterince zeki olmama gibi değiştirilemez nedenlerle açıklanması olarak ifade edilir. Nedenselliğin kontrol edilebilirliği, bireyin elde ettiği sonucu gerekli çabayı göstermeme gibi elinde olan sebeplere ya da yetenekli olmama, yeterince zeki olmama, şansız olma gibi kendi elinde olmayan nedenlere atfetmesi olarak açıklanır. Birey bu yüklemelere bağlı olarak istenilen sonuç doğrultusunda çaba harcamakta ya da bu çabayı göstermekten kaçınmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin bir derse ya da bir konuya yönelik başarı-başarısızlık durumlarını dayandığı nedenler irdelenmeli ve öğretim süreci bu atıflar dikkate alınarak düzenlemelidir. Bu süreçte öğretmenlerin yaptığı geri bildirimlerin yapısı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin başarının kendi kontrolünde olduğu algısını geliştirmelerini sağlamaya yönelik olarak yeterince çaba harcadığında öğrenmenin gerçekleşeceğine vurgu yapan geri bildirimler sunmalıdır (Avcı, 2020).

Öz-Belirleme Kuramı

Öz-belirleme kuramı, herhangi bir dışsal müdahale olmaksızın bireyin seçimlerini kendisinin yapmasını, yaptıklarının sonucunu kontrol edebilecek ya da kontrolü bırakacak iradeye sahip olması düşüncesine dayanan ve bilişsel değerlendirme, organizmik bütünleşme, nedensellik yönelimi, temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı, hedef içeriği kuramı, ilişki motivasyonu şeklinde altı alt kuramdan oluşan bir meta kuramdır (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin herhangi bir ödül ve cezadan bağımsız olarak sadece kendi yeterliliğini ve öz belirleyiciliğini tatmak için gerçekleştirdiği içsel davranışlar öz-belirleme kuramının temelini oluştururken kuramın alt kuramlarından olan bilişsel değerlendirme, bireyin eylemleri sergilemedeki algısının içsel olup olmamasına odaklanır. Kuram, içsel kaynaklı motivasyonla gerçekleştirilen davranışlardaki nedensellik algısının, verilecek olan ödül ve ceza gibi dış etkilerin bireyin özerkliğini sınırlandırmasından ötürü yön

değiştirmesine neden olacağı farklı bir söylemle dışarıdan yapılan müdahalelerin içsel motivasyonu azaltacağı veya yok edeceği savına dayanır. Bilişsel değerlendirme ayrıca bireyin ailesi veya öğretmeni gibi yakın çevresinden performansı hakkında aldığı dönütlerin de içsel motivasyon üzerinde etkili olduğu noktasına vurgu yapar ve bu geri bildirimlerin yapısının, birey tarafından denetleyici ya da performansı geliştirici olarak algılanmasına neden olabileceğini, bunun da motivasyonun yönünü değiştirebileceğini ifade eder. Öz-belirleme kuramının alt kuramlarından bir diğeri olan organizmik bütünleşme, bireyin başlangıçta verilen ödülle gerçekleştirdiği herhangi bir davranışı daha sonra dışsal müdahaleler olmadan da sergileyerek bu davranışı içselleştirmesidir. Kuramın alt kuramlarından bir diğeri olan temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı, özerklik, yeterlik ve yakınlık ihtiyacı şeklinde belirtilen üç temel evrensel psikolojik ihtiyaca dayanır. Ayrıca bu üç temel ihtiyacın karşılanmasının öznel iyi oluşa olumlu katkıları vardır. Bu ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacı, bireyin bir davranışı ödül, ceza, bir ödevin son teslim tarihi gibi tüm dışsal müdahalelerden uzakta tamamen kendinden kaynaklanan içsel motivasyonla gerçekleştirme ihtiyacıdır. Yeterlilik ihtiyacı, bireyin gerçekleştirdiği eylemin sonucunda aldığı geri bildirimlerin yapısına göre şekillenir. Olumlu dönütler, bireyin yeterlilik ihtiyacını gidereceğinden içsel motivasyonu pozitif yönde etkilemekte buna karşın olumsuz dönütler içsel motivasyonu negatif yönde etkilemektedir. Öz-belirlemenin alt kuramlarından olan ilişki motivasyonu kuramına göre, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerde canlıların en temel ihtiyaçlarından olan yakınlık ihtiyacının karşılanması durumunda bireyin içsel motivasyonu artmakta, dışsal düzenlemenin içselleştirme ve bütünleştirme ile içsel hale gelmesine katkı sağlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Beklenti-Değer Kuramı

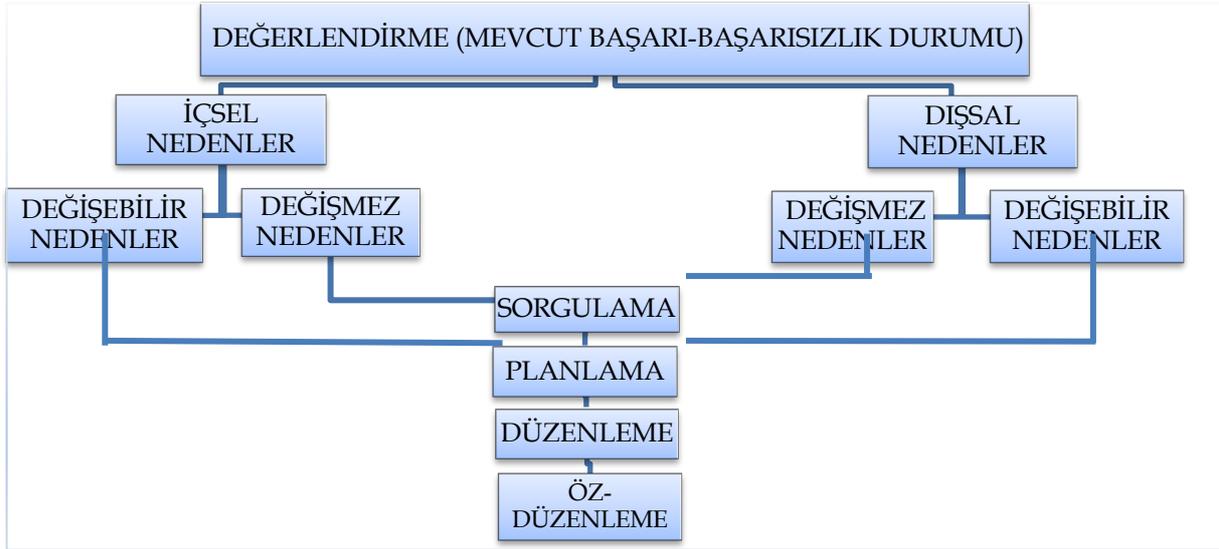
İlk kez 1957 yılında John Atkinson tarafından öne sürülen beklenti- değer kuramı bireyin başarı motivasyonunu nasıl algıladığını sorgulamaktadır. Başarı motivasyonu, bireyin başarıya ulaşabilecek düzeyde olmasından ya da bu düzeyde olduğuna dair inancından kaynaklanır. Başarı motivasyonu bireyin geçmişte yaşadığı gerçek başarı ya da başarısızlık durumlarından çok bireyin başarıya yönelik algısından etkilenir. Bireyin gerçekleştireceği bir eylemde ne derece başarılı olacağına yönelik bu algı kuramda beklenti kavramı olarak ifade edilirken bu eylemin bireyin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi bir başka ifade ile bu görevin birey için ne anlama geldiği kuramda değer kavramı olarak ifade edilir. Başarının önemi, içsel değer, yararlılık değeri ve maliyet gibi alt kavramların belirlediği başarıya yüklenen değer, farklı bireylerde farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Bir görevi gerçekleştirmenin bireyin gözündeki anlamı başarının önemi kavramını, bir davranışı sergilemenin bireyde oluşturduğu haz ve tatmin olma duygusu içsel değer kavramını, bireyin bir eylemi başarıyla gerçekleştirmesinin kendisine sağlayacakları yönündeki algısı yararlılık değeri

kavramını ve bireyin hedefi doğrultusunda ilerlerken hangi eylemleri yapmaktan vazgeçmesi gerektiği maliyet kavramını ifade eder. Bu noktada öğretmenler öğrencilerine yapmaktan kaçınmayacakları zorlukta görevler vermelidir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin bunu neden öğrendiklerine ilişkin tatmin edici yanıtlar vererek konunun öğrenciler için değerli hale gelmesini sağlayabilirler. Böylece öğrenmek için harcanan çaba öğrenciler için anlamlı hale gelecektir (Wigfield ve Eccles, 2002).

Matematik Eğitiminde Motivasyon Teorik Çerçevesi

Alan yazın taraması sonucunda matematik eğitiminde motivasyon konusunun nasıl ele alınabileceği üzerine yaptığımız çalışmanın temelini beklenti-değer kuramı, atıf kuramı, öz-belirleme kuramı ve öz-düzenleme kuramı oluşturmaktadır. Bu kuramların en temel kavram ve yaklaşımlarını baz alarak şekil 2’de çerçevesi belirtilen matematik motivasyonu yaklaşımı ile durum çalışmamızın katılımcısının matematik motivasyonunu inceledik. Aşağıda açıkladığımız ve beş başlık altında ele aldığımız motivasyon yaklaşımında, ilk dört aşamada öğrenciye uygun hedefler konması, planlamalar yapılması, uygun geribildirimler yapılarak strajiler geliştirilmesi, sürecin değerlendirilerek düzenlemeler yapılması ve bu süreçlerin hepsine öğrencinin aktif olarak katılımının sağlanması şeklinde Zimmerman’ın (2000) açıkladığı öz düzenlemeli öğrenme aşamalarında yer alan etkinliklerin gerçekleşmiş olacağını, böylece beşinci aşamada öğrencinin kendi bilişüstü becerilerinin farkında olarak matematik dersinde öz-düzenleme becerilerini kullanabileceğini varsaydık. Her ne kadar aşamalar arasında genel bir sıralama yapmış olsak da bunlar arasında öğrenciler bir aşamayı tamamladıktan sonra diğerine geçer şeklinde belirtebileceğimiz keskin çizgiler yoktur. Örneğin, sorgulama aşamasında algılanan nedenselliğini değiştirerek başarının kontrolünün kendi elinde olduğu inancını geliştirmek istediğimiz bir öğrencinin başarı algısını tamamen değiştirmesi uzun bir zaman alacağından öğrencinin bu yönde desteklenmesi planlama aşamasında da devam edecektir. Aynı şekilde planlama aşamasında öğrencinin kendi çalışmaları üzerinde düşünmesine olanak sunularak çalışmalarını düzenlemesi sağlanacaktır. Bu yönüyle belirttiğimiz aşamaların, hiyerarşik bir sıralamada değil, eş zamanlı süreçler olarak gerçekleşeceğini ifade edebiliriz.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE MOTİVASYON TEORİK ÇERÇEVESİ



Şekil 2. Matematik eğitiminde motivasyon yaklaşımının teorik çerçevesi.

Değerlendirme (Mevcut Başarı-Başarısızlık Durumunun Değerlendirilmesi)

Öğrencinin motivasyonunu sağlama yolunda atılacak ilk adım matematik dersindeki mevcut başarı ya da başarısızlık durumuna dair algısının ne yönde olduğunun değerlendirilmesidir ki bu sonraki adım için yapılması gerekenlerin cevabı olacaktır. Bu belirlemede öğrencinin başarı-başarısızlık durumuna atfettiği nedenin konumu, değişebilirliği ve kontrol edilebilirliğine bağlı olarak karşımıza farklı durumlar çıkabilir. Öğrencinin matematik dersinde başarısız olma durumunu yeterince ders çalışmama gibi içsel, değişebilir ve kontrol edilebilir nedenlere yüklemesi, istediğinde durumu değiştireceğine olan inancını gösterirken öğrencinin bu durumu kendi elinde olmayan dersin zor olması gibi dışsal ya da yeterince zeki olmama gibi içsel nedenlerle açıklaması, durumun kendi kontrolünde olmadığına ve sonucu değiştiremeyeceğine olan inancını yansıtır. İlk durumda öğrencinin matematik dersi için çaba göstermesi yönünde adımlar atılması olumlu sonuçlanabilirken ikinci durumda öğrencinin algılanan nedenselliği değişmeden olumlu bir sonucun elde edileceğini beklemek anlamsız olacaktır. Bu noktada öncelikle uygun stratejiler kullanılarak algılanan nedenselliğin konumunun değiştirilmesi gerekir (Avcı, 2020). Bu şekilde öz-düzenlemeli öğrenmenin ilk aşamasında yer alan ve öz-düzenlemenin gerçekleşmesi için çok önemli rolü olan öz-yeterlik ve sonuç beklentileri de değerlendirilmiş olur (Zimmerman, 2000). Değerlendirme aşamasında durumun

kendi kontrolünde olduğuna inanan öğrenciler için planlama aşamasına geçilebilir. Ancak akademik başarının kendi kontrolünde olduğu inancını geliştirmek öz-düzenlemeli bireyler yetiştirmenin ön koşulu olduğundan (Clearly ve Zimmerman, 2004) durumun kontrolü dışında gerçekleştiğine inanan öğrenciler için planlamaya geçilmeden önce algılanan nedenselliğin yönünü değiştirmek adına sorgulama aşamasına geçilmelidir.

Sorgulama (Algılanan Nedenselliğin Yönünün Değiştirilmesi)

Bu aşamada mevcut matematik başarısına dair kontrolü sağlayamayacağı ve değiştiremeyeceği yüklemelerini yapan bir öğrencinin başarı ya da başarısızlık durumlarını sahiplenmesi bir başka ifadeyle algılanan nedenselliğin konumunun değiştirilmesi sağlanmalıdır (Balantekin ve Bilgin, 2017). Burada önemli olan öğrencinin matematikte başarı beklentisinin ve değer algısının sorgulanmasıdır. Öğrencinin ancak matematikten başarılı olacağı inancına sahip olması ve bu başarının kendisi için anlam taşıması durumunda ders için çaba göstermesi beklenir (Avcı, 2020). Buradan hareketle matematik dersinde motivasyonun sağlanabilmesi için öğrencinin başarı duygusunu tadacağı fırsatlar oluşturarak (Balantekin ve Bilgin, 2017; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Yenilmez ve Dereli, 2009) öğrencinin matematikte kendini yeterli görmesi ve öğrencide dersin kendisi için gerekli olduğu düşüncesini oluşturarak (Balantekin ve Bilgin, 2017) matematik dersine yönelik değer algısının yükseltilmesi gerekir. Bu noktada öğretmenlerin, öz-kayıt ve öz-gözlem gibi tekniklerle öğrencilerin stratejik hatalarının farkındalığını arttırarak ve başarı/başarısızlık ile strateji kullanımındaki ilişkinin önemine dikkat çekerek (Clearly ve Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2002) gereken çaba harcandığında matematik dersinde başarılı olunacağı mesajını iletmesi çok önemlidir. Ayrıca matematik dersinde öğretilen konunun gerçek dünyadaki karşılığı açıklanarak gerekli olan bu çabanın harcanmasının öğrenci için anlamlı hale gelmesi sağlanmalıdır (Avcı, 2020). Böylece öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin önemli değişkenleri olan öz motivasyon inançları (öz-yeterlik, sonuç beklentileri, görev değeri, hedef yönelimi) olumlu bir şekilde harekete geçirilmiş olur (Zimmerman, 2000). Matematikte başarılı olacağı düşüncesini oluşturabilen öğrenciler için bir sonraki aşama olan planlama aşamasına geçilebilir. Ancak motivasyondaki bu artışlar öğrencilerin öz-düzenleme kontrolü sağlanmadan uzun süreli olmayacağından (Zimmerman ve Campillo, 2003) kısa bir sürede öğrencinin nedensellik algısının tamamen değişmesi beklenmemelidir. Bu süreçte öğrencinin matematik dersini öğrenebileceğine yönelik bir bakış açısı geliştirmesi ve daha sonraki aşamalarda bu düşüncenin desteklenerek kalıcı hale gelmesi sağlanmalıdır.

Planlama (Çalışma Programının Hazırlanması)

Mevcut durumun kendi kontrolünde olduğunu düşünen öğrencinin matematik dersine karşı motivasyonunun sağlanması için diğer adım, etkili bir matematik öğretim sürecinin planlanmasıdır (Aydın ve Doğan, 2012; Balantekin ve Bilgin, 2017; Berkant ve Gençoğlu, 2015; Dursun ve Dede, 2004; Tatar ve Dikici, 2008; Yenilmez ve Dereli, 2009). Burada etkili bir öğretim sürecinden kasıt, öğrencinin güdülenerek kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı ve bu sürecin sonunda öğrenme hazzını yaşadığı noktaya ulaşmasını başarmaktır (Balantekin ve Bilgin, 2017). Öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması için öncelikle öğrenciye beklentisine uygun hedeflerin konulduğu, öğrencinin bu hedefler doğrultusunda başarı duygusunu yaşayarak öz-yeterliliğini sağlayabileceği, süreç içerisinde kendisine gerekli dönütlerin verildiği bir çalışma planı yapılarak öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması, ulaşacağı başarı-başarısızlık durumlarının kaynağını kullandığı stratejilerde araması sağlanmalıdır (Avcı, 2020). Çalışma planı hazırlanırken matematik eğitiminde ilkokuldan başlayarak aksaklıkların olduğu düşünüldüğünde (Baki, 2006; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) öğrencilerin öğrenme isteğini sürdürebilmeleri için matematik dersindeki temel bilgi ve becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi amaçlanmalıdır (Bişer ve Ada, 2020). Bu kapsamda öğrencilerin uygun öğrenme stratejileri geliştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri için öğrenmedeki güçlü ve zayıf yanları üzerinde farkındalıkları artırılarak (Zimmerman, 2002) onlara kökeni oldukça eskiye dayanan ve yeni öğrenmelerine engel olan bu boşlukları kapatma olanağı sunulmalıdır (Baki, 2006). Bu süreç, öğrencilere öğrenme aktivitelerinde stratejik düzenlemeler yapabilmelerine imkân tanıyan geri bildirimler sunularak desteklenmelidir (Zimmerman, Moylan, Hudesman, White ve Flugman, 2011). Öğrenciler farklı yollarla çözülen problemleri anlamaları için cesaretlendirilmeli, çözüm aşamaları doğrudan uygulanmamalı, öğrencilerin problemin doğru cevabına değil problemin altında yatanın ne olduğunu anlamalarına yönelik bir odaklanma sağlayacakları uygulamalara yer verilmelidir (Baki, 2020; De Corte vd., 2011). Öğrenciler genellikle neden hata yaptıklarını ve bunları nasıl düzelteceklerini bilmediklerinden öğrencilerin tamamlamadıkları ya da yanlış yaptıkları her problem çözümünün hata analizini yapmalarına imkân tanınmalı ve neden doğru cevabı elde edemediklerinin açıklamasını yapmaları sağlanmalıdır (Zimmerman vd., 2011). Öğrencilerin performanslarını izlemesini ve davranışlarını düzenlemesini sağlamak için öğrencilere zorluklarla karşılaştığında “Bunu nasıl anladın?”, “Bu daha iyi bir çözüm değil mi?”, “Daha iyi bir çözümünüz var mı?” gibi sorular yöneltilerek her çalışma aşamasında öğrencilerin yansıtma yapmalarına fırsat verilmelidir (Panaoura vd., 2009). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmesi için önemli olan bu tür sorular (Marchis, 2011) öğrencileri problem çözme stratejilerini ifade etmeye ve yaptıkları işlemler üzerinde düşünmeye teşvik eder; başka bir deyişle, öğrencilerin bilişsel düzenleme becerilerini harekete geçirir (De Corte vd., 2000). Bu

tarz sorular aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerinin bilişsel öğrenmelerini ölçebilmeleri için de yardımcı olur, zira bilişsel öğrenmelerin doğrudan ölçülmesi zordur (Baki, 2006).

Öğrencinin öğrenme sürecinin sonunda doyum sağlayabilmesi için içsel tatmin duyması ya da bir ödül alması gerekir (Balantekin ve Bilgin, 2017). Burada öğrenmeyi gerçekleştirmede ve sürdürmede içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre birey üzerinde daha etkili olduğu düşünüldüğünde öğrencinin matematikte öğrenme hazzını yaşayarak doyum sağlayacağı bir planlama amaçlanmalıdır (Avcı, 2020). Öyle ki İspir ve diğerlerinin (2011) matematikte öğrenci motivasyonunu belirleyen etmenleri inceledikleri araştırmada öğrenciler, kendilerini en çok başarılı olma duygusunun motive ettiğini belirtmektedirler. Bu noktaya ulaşan öğrenci matematik dersine ödül, ceza, ödevin son teslim tarihi gibi tüm dışsal müdahalelerden uzakta tamamen kendi içinden kaynaklanan motivasyonla çalışmakta ve bu içsel motivasyonun kendisi öğrenci için bir ödül olmaktadır. İçsel motivasyonun öğrencinin özerklik, yeterlik ve yakınlık ihtiyacını karşılaması ve bunların öğrencinin öznel iyi oluşuna katkı sağlaması bu ödüllerden birkaçını oluşturur. Öğrencide matematiğe yönelik içsel motivasyonun sağlanması adına önem verilmesi gereken diğer bir konu öğretmenin verilen bu görevlerle ilgili öğrenciye sunduğu geri bildirimlerin yapısıdır. Dönütler, öğrenciyi denetlemekten uzak sadece öğrencinin performansını geliştirici nitelikte sunulması öğrencinin algısının bu yönde gelişmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmen tarafından yapılan olumlu dönütler, öğrencinin temel ihtiyaçları arasında bulunan yeterlik ihtiyacını karşılaması ve içsel motivasyona katkı sağlaması yönleriyle de önemlidir. Bunların yanında matematik dersinde öğretmenin tutum ve davranışlarıyla öğrencinin yakınlık ihtiyacını tatmin etmesi matematiğe dair içsel motivasyonu besleyen diğer bir unsurdur (Avcı, 2020). Bu aşamada gerçekleştirilen eylemlerle öz-düzenlemeli öğrenmede açıklanan hedef belirleme ve stratejik planlama süreci tamamlanmış olur. Aynı zamanda planlama sürecindeki etkinlikler yoluyla öğrencinin öz motivasyon inançları da desteklenmeye devam edilmiş olur (Zimmerman, 2000).

Düzenleme (Çalışmaların Revize Edilmesi)

Matematikte içsel motivasyonu sağlamak adına öğrenci, yeterlik ihtiyacını doyurabilecek başka bir deyişle üstesinden gelebileceği zorlukta olan bunun yanında yapmaktan kaçınmayacağı maliyette olan görevlerle karşı karşıya bırakılmalıdır (Avcı, 2020) ki bu aşamada öğrenci için hazırlanan çalışma planının bu yönde değerlendirilmesi ve gerektiğinde öğrenciyle birlikte planlamanın revize edilmesi gerekmektedir. Kısaca öğretim, öğrencileri kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine ve karşılaşılabilecekleri farklı durumları kendi kendilerine düzenlemelerine yardımcı olacak stratejik yaklaşımlarla kendi kendilerini sorgulamaya yönlendirici şekilde

tasarlanmalıdır (Panaoura vd., 2009). Öğretmen öğrenciyle birlikte belli aralıklarla çalışma planının değerlendirmesini yapmalı ve öğrenciyi kendi öğrenmeleri üzerinde karar alması yönünde cesaretlendirmelidir (Usher ve Schunk, 2018). Bunun için öğretim sürecinde öğrencinin kendi çalışma sürecini gözlemlemesine olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin matematik sorularını çözerken gerçekleştirdikleri işlemleri neden ve nasıl yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere matematiğe çalışırken hangi yöntemleri kullandıklarının farkına varmaları ve nasıl daha iyi öğrenebildiklerini sorgulamaları konusunda yardımcı olunmalıdır (Marchis, 2011). Bu şekilde öğrencilerin çalışmalarını nasıl düzenlemeleri ve planlamada ne gibi değişiklikler yapmaları konusunda düşünmeleri desteklenmelidir. Böylece öğrenci kendi öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısı olarak başarı başarısızlık durumlarını sahiplenecek ve karşılaştığı zorluklarda süreci sonlandırmak yerine çözüm yolları arayacaktır (Zimmerman, 2000).

Öz-Düzenleme (Öğrencinin Kendi Öğrenme Sürecini Yönetmesi)

Yukarıda dört aşamada açıklanan şekliyle öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanıma yönelik olarak tasarlanan öğretim sürecinin sonunda, öğrencinin matematik dersinde öz-düzenleme becerilerini kullanabilmesi beklenmektedir. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler, bir göreve başlamadan önce zihinlerindeki görev ve stratejiler hakkında üstbilişsel bilgiyle beraber konu bilgisini de içeren ön bilgileri araştırabilirler (Pintrich, 2000). Bu öğrenciler hiyerarşik hedefler belirlerler. Böylece nihai hedefe ulaşmaya kadar beklemek yerine gerçekleştirdikleri her hedef davranış için tatmin olma duygusu yaşadıklarından kendilerini daha yeterli hissederler (Zimmerman ve Kitsantas, 1997). Kendilerini yetenekli gören öğrenciler daha yüksek hedefler belirleyerek bunlara ulaşmak için daha çok gayret ederler (Zimmerman, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenciler, bu hedeflere ulaşmak için çalışmaya başlarlar ancak çalışmalarının herhangi bir aşamasında izleme, kontrol ve yansıtma süreçlerinin yansınması olarak gerektiğinde hedeflerini değiştirebilirler (Pintrich, 2000). Öz-düzenleme seviyesinde, öz-yeterlik inançları ile motive olan öğrenciler çalışmalarını farklı çevresel ve kişisel durumlara uygun olarak düzenleyebilirler (Usher ve Schunk, 2018). Belirli öğrenme uygulamalarını sosyal ve tek başına bağlamlarda nasıl uyarlayacaklarına odaklanan kendi kendini düzenleyen öğrenciler (Zimmerman, 2002) stratejileri başlatabilmede, değişiklik yapmada, çalışmalarını değerlendirmede yeteneklidirler. Bu öğrenciler ne zaman, nasıl ve kimden yardım alacaklarını belirleyebilirler (Pintrich, 1999; Usher ve Schunk, 2018). İleri düzey öz-düzenlemeli öğrenenler performanslarını kendi standartlarına göre değerlendirirler, zayıf performanslarını başarısız stratejilere atfederler ve yeni öğrenme durumlarından önce stratejik düzenlemeler yaparlar (Clearly ve Zimmerman, 2004).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmamız için nitel araştırmanın uygun olacağını düşündük, zira nitel araştırma yönteminde odak noktası birey ya da gruplar olup, bu birey ya da gruplara ait sosyal veya insani sorunların çözüme kavuşturulması amaç edinilmektedir. Çözüm üretirken, eldeki problemin anlaşılması çok önemlidir (Cresswell ve Poth, 2018). Problemin anlaşılmasında araştırılan insanların gerçek mekânlarında verilerin toplanması ayrıca önem arz etmektedir. Zira konusu insan ve sosyal problemler olan nitel araştırmalarda katılımcıların mekânı ve yaşadıkları zamanın veri analizinde göz önünde tutulmaları deneyimleri daha doğru ve derin analiz etmede rol oynamaktadır (Cresswell ve Poth, 2018).

Nitel araştırmalarda katılımcıların yaşadıkları doğal ortamların hesaba katılması, deneyimlerini anlamlandırmada kritik öneme sahip olabilir. Bu yüzden araştırmacıların mümkün olduğunca doğal ortam içerisinde veri toplamaları gereklidir. Nicel araştırma yöntemlerinden farklı olarak, nitel araştırmalarda araştırmacının anahtar bir role sahip olduğunun altı çizilmektedir. Gerek katılımcılarla kurduğu güven ilişkisi, gerekse de verilerin yorumlanmasında kullandığı kuramsal çerçevelerinin ve varsayımlarının farkında olması bulgulara yansımaktadır (Cresswell ve Poth, 2018; Merriam, 2009). Bu demek değildir ki araştırmacı keyfi bir şekilde yorum yaparak bulgular üretmektedir. Bilakis, nitel araştırmalarda çalışılan problemi betimleyen veya altında yatan nedeni ortaya çıkaran temalandırma doğrudan veriden neşet eder. Diğer bir ifadeyle verilere dayalı ve verilerden kaynaklı bir şekilde araştırma sorularına yanıt verilmektedir.

Çalışmanın Deseni

Araştırmamızın deseni için durum çalışmasının en uygun desenlerden biri olduğuna karar verdik. Zira, durum çalışması araştırma konusunu gerçek hayatla ilintili, zamansal olarak durumun araştırma yapılan zaman dilimi içerisinde konumlanmasını (Yin, 2018) içerirken çalışmanın odağı yani durum bir birey, küçük bir grup, bir organizasyon, bir ilişki biçimi veya bir sosyal proje gibi somut ve daha soyut olabilmektedir (Creswell ve Poth, 2018). Durum çalışmalarında özellikle çoklu veri kaynakları ve belirli bir zaman dilimine yayılarak toplanmaları önem arz eder (Creswell ve Poth, 2018).

Durum çalışması, araştırma amacına göre çeşitli kategorilere ayrılmaktadır (Stake, 2005; Yin, 2009). Bu kategoriler arasında araştırma odağında sorunun derinlemesine incelenmesi ve betimlenip açıklanabilmesi için sınırlı zaman ve konum içerisinde cereyan eden bir olguya odaklanma anlamına gelen araçsal durum çalışması bulunmaktadır (Stake, 2005). Uçan (2019) bir öğrencinin öğrenme sürecini etkileyen faktörlere eğilip inceleme yapmayı araçsal durum çalışmasına örnek olarak vermektedir. Çalışmamızın amacı matematik eğitiminde öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile motivasyonunu örnek olay üzerinden incelemek olduğundan araçsal durum çalışmasının en uygun desen olduğunu düşünüyoruz.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının anahtar bir rol oynadığının altı çizilmektedir (Cresswell ve Poth, 2018; Merriam, 2009). Araştırmacının yansıtıcılığı, kullandığı kavramsal çerçeveler, çalışma odağının içinden (emic) veya dışından (etic) bir perspektif ya da konumsallıkla yaklaşımı analiz, bulgular ve yorumlamaları etkilemektedir (Chavez, 2008; Markee, 2013). Birinci araştırmacı olarak ben daha ziyade dışarıdan bir gözle katılımcının deneyimlerini araştırdım. Buradaki dışarıdanlık gerek matematik öğretmeni olmam ve araştırmanın odak noktalarından biri olan matematik alanına olan vukufiyetimden ileri gelmektedir. Ancak, katılımcının matematik öğretmeni olarak konumsal yakınlığının ikinci yazarın konumsallığına nazaran daha içeriden (emic) olduğunu söyleyebiliriz. Verilerin toplanmasında mülakatları ve doğrudan gözlemleri ben (birinci araştırmacı) yaparken, çalışmanın diğer aşamalarını ikinci yazarla birlikte yaptık.

Katılımcı

Araştırmamızı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çok programlı bir lisede gerçekleştirdik. Millî Eğitim Bakanlığı Çok Programlı Lise Yönergesine (2001) göre; içinde yüksek öğretime hazırlayan programlar, hayata ve iş alanına hazırlayan programlar ile hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlayan programların uygulandığı çok programlı liseler, ilgili kanun ve politikalar gereğince küçük yerleşim birimlerinin ortaöğretim düzeyindeki ihtiyaçları göz önünde bulundurularak açılır. Araştırmamızın katılımcısı İstanbul ilinde yer alan çok programlı bir lisesinin meslek alanında 11. Sınıf düzeyinde öğrenim gören, 18 yaşında bir kız öğrencidir. Öğrencinin matematik dersi dışındaki derslerdeki sınav başarısı yüksektir.

Veri Toplama

Araştırmamızın veri toplamasında iki temel araç kullandık: mülakat ve gözlem. 26 Ekim 2019-13 Mart 2020 tarihleri arasındaki verileri cumartesi günleri gerçekleştirdiğim yüz yüze dersler esnasında, 13 Mart 2020- 19 Haziran 2020 tarihleri

arasındaki verileri ise uzaktan eğitim sürecine geçilmesi nedeniyle web tabanlı bir iletişim uygulaması olan “whatsApp” üzerinden birinci araştırmacı olarak ben topladım. Öncelikle mülakatlar için yarı yapılandırılmış sorular hazırladık. Mülakat sorularını belirlerken araştırmamızın temel sorularını baz aldık. Temel sorulara ek olarak, mülakatın akışına göre ve de nitel araştırma metodolojisinin temel felsefesine uygun olarak sorular yönelttik. Genel olarak katılımcının deneyimlemesini daha iyi anlayabileceğimiz, deneyimin özünün ne olduğunu ortaya çıkarabilecek türde sorular sorduk. Katılımcının başarı algısını değerlendirmek amaçlı hazırladığımız mülakat soruları aşağıdaki gibidir:

- 1) Matematik dersinde kendini başarılı görüyor musun?
- 2) Matematik dersinde başarılı ya da başarısız olma nedenlerini açıklar mısın?

Katılımcı ile 26 Ekim 2019 Cumartesi günü bu sorular üzerinden yarı yapılandırılmış şekilde yaptığım (birinci araştırmacı) mülakat 40 dakika sürdü.

Katılımcının kendi çalışmalarını değerlendirmesine yönelik yapılan mülakatlar için hazırladığımız örnek sorular şu şekildedir:

- 1) Çalışma planının eksik yönleri nelerdir?
- 2) Kullandığın kaynakları yeterli buluyor musun?
- 3) Günlük çalışma süreni yeterli buluyor musun?

4)Yaptığımız çalışmalar sonucu matematik dersindeki başarı-başarısızlık durumunu nasıl değerlendiriyorsun?

Katılımcı ile bu sorular üzerinden 2 Kasım 2019- 7 Mart 2020 tarihleri arasında 5-10 dakika süren ve ara tatiller dışında 16 haftalık zaman diliminde bir haftalık periyotlarla yüz yüze gerçekleştirdiğim (birinci araştırmacı) yarı yapılandırılmış mülakatlar toplamda yaklaşık 2,5 saat sürdü.

Öğrencinin yaptığı çalışmalar sonucu kendi öğrenme sürecini ne düzeyde yönetebildiğini belirlemeye yönelik yapılan mülakat için aşağıdaki soruları hazırladık.

- 1) Matematik dersinde öğrenme hedeflerini nasıl belirlersin?
- 2) Matematik dersinde yeni öğreneceğin bir konuya nasıl çalışırsın?
- 3) Matematik dersinde zorlandığın bir konu olduğunda ne yaparsın?
- 4) Matematik dersinde çalışma planını nasıl düzenlersin?

5)Matematik dersinde çalışma planını değerlendirirken nelere dikkat edersin?

Katılımcı ile çalışma sürecimizin sonunda bu sorular üzerinden yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirdiğim (birinci araştırmacı) mülakat 1 saat sürdü.

Ders öğretmeni olarak (birinci araştırmacı) katılımcı öğrencimle birlikte hazırladığımız ders çalışma planları ve bu planların değerlendirilmesine yönelik iki araştırmacı olarak hazırladığımız ve benim (birinci araştırmacı) bir anlamda rehber olarak kullandığım gözlem formları veri toplamada kullanılan temel araçlardır. Gözlem notlarımı 26 Ekim 2019-13 Mart 2020 tarihleri arasında cumartesi günleri on altı hafta süresince yaptığım (birinci araştırmacı) yüz yüze dersler esnasında elde ettim. 13 Mart 2020-19 Haziran 2020 tarihleri arasındaki on beş haftalık uzaktan eğitim sürecinde ise verileri "whatsApp" üzerinden mesajlaşma yoluyla iki haftalık periyotlarla yaptığım (birinci araştırmacı) görüşmelerden elde ettim.

Analiz ve Bulgular

Topladığımız tüm verileri şekil 2'de ifade edip açıkladığımız teorik çerçeve ışığında analiz ettik. Diğer bir ifadeyle matematik eğitiminde motivasyon teorik çerçevesini aynı zamanda analitik bir çerçeve olarak kullandık. Tematik analizler yaparken teorik çerçevede belirtilen kavramlara uygun olarak başarının nedenselliği ile öz-düzenleme ve öz-düzenlemenin adımları şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

Başarının Nedenselliği-Öz-düzenleme. Bu kategoride katılımcının başarısının ya da başarısızlığının nedenleri ve bu konuda nasıl bir yol izlediği (öz-düzenleme) açıklanmaktadır. Bu kategori ayrıca teorik çerçevemizin ilk aşamasını oluşturmaktadır. 26 Ekim 2019 Cumartesi günü yaptığım (birinci araştırmacı) mülakatta matematik dersinde başarısız olduğunu belirten katılımcı, başarısızlık nedenleri ile ilgili "*Çalışsam dahi başarısız olabileceğimi, öğrenme sürecinin beni fazlasıyla zorlayacağını düşünüyorum*" şeklinde ifadeler kullandı. Katılımcı ile aynı tarihte yaptığım (birinci araştırmacı) ilk dersteki gözlem notlarımdan katılımcının yaptığı hatalara yönelik olarak "*Ben matematik özürlüyüm galiba hocam*" ifadesini kullandığını gözlemledik. Yine bu tarihteki gözlem notlarımdan katılımcının yaptığı bu hataların kaynağı olarak temel matematik becerilerinde kavram yanlışları yaşadığını, bazı temel konularda yeterli bilgiye sahip olmadığını, yaptığı hatalara yönelik bunu neden böyle yaptığınına yönelik soruları "*Böyle yapmıyor muyduk*" gibi ifadelerle cevaplayarak hangi işlemi neden yaptığını açıklayamadığını dolayısıyla bilişsel stratejileri kullanamadığını gördük. Bu tarihteki gözlem notlarımdan katılımcıya temel düzeyde bir matematik kitabı önerisinde bulunduğumda katılımcının "*Hocam, o kadar da kötü değilim, o konuları biliyorum*" diyerek bu öneriyi kabul etmediğini gözlemledik.

Katılımcının bu ifadelerinden matematik dersindeki konu eksiklerinin farkında olmadığı, temel konuları bildiği halde işlemlerde yanlış yaptığını düşündüğü ve bunun da kendi yeteneksizliğinden kaynaklandığı yönünde bir algıya sahip olduğu görüldüğünden başlangıçta başarısızlığını içsel ve değişmez bir nedene yüklediğini söyleyebiliriz (Avcı, 2020).

26 Ekim 2019 Cumartesi günü yaptığım (birinci araştırmacı) mülakatta katılımcı şu ifadeleri kullandı:

“Bugüne kadar matematik dersinde hiç başarımlı olmadı. Halen de matematik konusunda iddialı değilim. Çalışsam dahi başarısız olabileceğimi, öğrenme sürecinin beni fazlasıyla zorlayacağını düşünüyorum...”

Katılımcının bu söylemlerinden önceki matematik yaşantısını değerlendirirken yeni başarısızlıklar yaşamamak için savunmacı kararlar aldığını, üniversiteye giriş sınavı için sözel derslerin hepsine çalışan katılımcının matematik dersine niye çalışmaya başlamadığını sorduğumda (birinci araştırmacı) *“Hocam, ona sonra başlayacağım”* şeklinde verdiği yanıtın bu savunmacı kararın ertelemeye neden olduğunu, hatta çalışsa da başarısız olabileceği düşüncesinden dolayı bu ertelemenin öğrenilmiş çaresizlik boyutunda olduğunu ifade edebiliriz (Zimmerman, 2000).

Ayrıca bu tarihlerdeki gözlem notlarımdan üniversite sınavı için matematik dersi dışındaki diğer derslerdeki çalışmalarını planlı ve sistemli bir şekilde yürüten katılımcının edebiyat, tarih ve coğrafya derslerinde öz-düzenleme becerilerini kullanabildiğini gözlemledik. Öğrencinin bu becerileri matematik dersinde kullanamamasını, öz-düzenleme becerilerinin kullanımının bağlamsal olması ile açıklayabiliriz (Clearly ve Chen, 2009).

Katılımcının matematiği neden öğrendiğimize yönelik sorduğum (birinci araştırmacı) soruya verdiği yanıt şu şekildedir:

“Matematiğin gereksiz bir ders olduğunu düşünüyorum... Üniversiteyi kazanmak için yolumun matematikten geçtiğini bilsem de matematiği öğrenme sürecinin beni fazlasıyla zorlayacağını ve sözel derslerdeki becerilerimi körelteceğini düşünüyorum. Yani fazlasıyla zamanımı alacak ve diğer derslere çalışmam için vaktim kalmayacak. O zaman da sözel derslerde de yapacağım netleri yapamayacağım.”

Katılımcı açısından matematiği başarmak, kendisinin üniversitede istediği bölümü kazanmasına katkı sağlayacağı için yararlılık değeri yüksek olan ancak matematik dersi kendisi için bir anlam taşımadığından içsel değeri düşük olan bir eylemdir. Ayrıca, katılımcı matematik dersine çalışmanın fazlaca zamanını alacağını ve diğer derslerdeki başarısına olumsuz etkisi olacağını düşündüğünden katılımcının matematik dersine çalışmayı çaba sarf etmesine değmeyecek maliyette bir görev olarak gördüğünü ifade edebiliriz (Avcı, 2020).

Çalışma sürecinin sonunda katılımcıyla yaptığım (birinci araştırmacı) mülakatta “Çalışmaya başladığımızda beklentin neydi?” sorusuna “Hocam ben aslında ilk gün hiçbir şey beklemiyordum, size ayıp olmasın diye gelmişim” şeklinde verdiği yanıtta katılımcının çalışma sürecine öğretmeni etkilemeye yönelik bir odaklanma olduğundan dışsal hedef yönelimi ile başladığını söyleyebiliriz (Pintrich ve Garcia, 1993).

Tüm bunlardan yola çıkarak katılımcının öğrenme sürecine başlamak için öz motivasyon inançlarının düşük olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcının öz-yeterlik ve sonuç beklentileri düşük olduğundan çaba sarf etmesinin anlamsız olduğunu düşündüğünü ve çalışmaktan kaçındığını belirtebiliriz. Burada katılımcının matematiksel temel beceri ve işlemler konusunda eksiklikleri olmasına rağmen kendini bu konuda yeterli görmesini ve eksikliğini gidermeye yönelik önerilen çalışmaları yapmak istememesini, katılımcının kendi öğrenmelerine dair gerçekçi bir değerlendirme yapamadığının, eksikliklerini göremediğinin bir başka deyişle öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin ilk aşaması olan görev analizini doğru bir şekilde yapamadığının göstergesi olarak ifade edebiliriz (Zimmerman, 2000).

Sorgulama. Teorik çerçevemizdeki sorgulama aşamasından kasıt katılımcı öğrencinin matematikte başarı beklentisinin ve değer algısının sorgulanarak katılımcının matematikte başarılı olabileceğine yönelik inancını geliştirmektir. Katılımcının planlama aşamasına geçmeden önce öğrenme eksikliklerinin farkına vararak başarı algısının değişmesi ve görev analizini doğru yapabilmesine yönelik dersler yaptık (katılımcı ve birinci araştırmacı). 2 Kasım 2019 Cumartesi tarihinde yaptığım (birinci araştırmacı) ikinci dersteki gözlem notlarımdan, katılımcının denklem çözme konusu ile ilgili soruları çözerken rasyonel sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinde yanlışlık yaptığı, bunun nedenini sorduğumda ise “Hocam, aslında denklemleri çözebiliyorum ama böyle sorularda hep yanlış yapıyorum” şeklinde yanıt verdiğini gözlemledik.

Bu noktada katılımcının bu sorulara yönelik yaptığı hataların kaynağını belirleyemediği ve “...hep yanlış yapıyorum” ifadesinden bu yanlışların nedenini kendi yeteneksizliği olarak algıladığını söyleyebiliriz.

Bu aşamada bu yanlışların rasyonel sayılarda işlem yapmayla ilgili bir eksiklikten kaynaklı olup olmadığına dair sorduğum soruya katılımcının “Hocam sanki rasyonel sayıları biraz unutmuşum” demesi üzerine katılımcının bu hafta rasyonel sayılar konusuna çalışmasına karar verdik.

9 Kasım Cumartesi günü gerçekleştirdiğim (birinci araştırmacı) dersteki gözlem notlarımdan katılımcının rasyonel sayılarda işlem yapmasını gerektiren denklemleri rahatlıkla çözebildiği, bundan mutluluk duyduğu ve “Rasyonel sayıları çalıştıktan sonra

bunları rahatlıkla çözebiliyoruz, değil mi?” şeklinde sorduğum soruya “Evet hocam, bunları çözebiliyorum artık” yanıtını verdiğini gözlemledik.

Katılımcının rasyonel işlemlerdeki eksiğinin farkına varmasını ve bu konudaki eksiğini giderdiğinde bu sorularda sorun yaşamadığını görmesini, katılımcının hem başarı algısını değiştirmesi hem de görev analizini doğru bir şekilde yapması yönünde bir başlangıç olarak nitelendirilebiliriz.

Kasım 2019 tarihinde bir cumartesi günü katılımcının hatalarını fark etmesi için sorular yönelterek katılımcıya yaptığı işlemleri analiz etme olanağı sunan bir yaklaşımla (Nilson ve Zimmerman, 2013) gerçekleştirdiğim (birinci araştırmacı) dersteki gözlem notlarımda soru çözümünü esnasında katılımcı ile aramızda gerçekleşen konuşma aşağıdaki gibidir:

-Hocam burada neden eksi oldu? Onu anlamadım.

-Peki sence bu işlemin sonucunun neden artı olması gerekiyor?

-Eksi ile eksi artı olmuyor muydu?

-Ama o hangi işlemdeydi, bunu düşünelim?

-Aaa evet hocam çarpmadaydı, doğru ben çarpmayla karıştırdım.

Aynı tarihteki gözlem notlarımda katılımcı ile tam sayılarda dört işlem konusu ile ilgili soru çözümüne devam ederken aramızda gerçekleşen konuşma şu şekildedir:

-Çok güzel, çözüm doğru, ama şu son işlemi tekrar yapalım.

-Hocam ben biraz önce eksi yaptık diye eksi yaptım. Artı mı olacak?

-Ama biraz önce yaptığımızda arada hangi işlem vardı?”

- Aaa orda toplama vardı, yine karıştırmışım ama şimdi anladım.

Başka bir sorunun çözümü ile ilgili katılımcı ile yaptığım (birinci araştırmacı) konuşmaya dair gözlem notlarımda aşağıdaki gibidir:

-Çözüm doğru, gayet güzel, şu sonda yaptığımız işlemi tekrar yapalım mı?

-Hocam ben bu sorularda hep böyle sonuna kadar geliyorum, sonra yanlış yapıyorum.

-Yanlış yapmak problem değil, yanlışımızın kaynağını doğru bulabilirsek bunları düzeltebiliriz. Şimdi bölme işlemi tekrar yapalım.

-Hocam buraya sıfır mı ekliyorduk, aslında şey ben böyle bölmeleri tam nasıl yapıyorduk unuttum.

-Tamam, olabilir, sorun değil, geçen hafta denklemleri çözerken rasyonel sayılarda eksiklerimiz olduğunu fark ettik, bu konuya çalıştık ve bu şekilde denklemleri çözebildik. Şimdi de bu eksikliklerimizi belirleyelim ve neler yapabileceğimizi konuşalım. Bizim temel işlemleri yapmada bazı problemlerimiz var, değil mi?

-Evet hocam, ben eksi artıları toplarken biraz karıştırıyorum, bir de bölmede.

-Tamam, bununla ilgili sana daha önce önerdiğim temel beceri kitabını çözelim.

-Yani aslında biliyorum, sadece karıştırıyorum.

-Evet tabi ki sen bu konuları biliyorsun. Bu kitabı çözen demek hiçbir şey bilmiyorsun demek değil zaten. Bu kitaptaki sorular temel becerilerimizi geliştirmeye ve bu temel işlemleri yaparken hız kazanmamıza yönelik. Bu becerileri geliştirmemiz ve hızlı bir şekilde bu işlemleri yapabilmemiz, hedefimize ulaşabilmemiz için çok önemli.

-Hocam bu dönem boyunca bu kitaba mı çalışacağız sadece?

-Hayır, hayır. Bu kitabı temel bilgilerimizi güçlendirmek için kullanacağımız ek kaynak olacak. Bu kitabı sen günlük bölümler şeklinde çözeceksin. Biz seninle her hafta sınava yönelik bir konu çalışacağız. Bunu çözmemiz zaman kaybına neden olmayacak yani.

-Hmmm anladım hocam, tamam o zaman.

Bu aşamada katılımcının temel matematiksel işlem ve becerilerle ilgili ilköğretimden getirdiği yanlışları ve eksiklikleri belirleyerek katılımcı ile bunları gidermeye yönelik bir çalışma planı hazırladık.

Sorgulama aşamasında katılımcının hatalarının farkına varmasını sağlamak için kendi stratejileri konusunda gözlem yapmasına yönelik uygulamalarla (Clearly ve Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2002) ve yeni çalışma stratejilerini benimsemesi noktasında ders öğretmeni tarafından yapılan teşviklerle (De Corte vd., 2011) katılımcının eksiklerinin farkına vardığı ve görev analizini doğru bir şekilde yapmaya başladığını söyleyebiliriz (Zimmerman, 2000). Eğitim esnasında katılımcının yaptığı hataları gidermeye dönük temel beceri çalışmalarını yapmayı kabul etmesini, bu çalışmaları tamamladığında bu hataların önüne geçeceğine yönelik bir inanç geliştirdiğinin dolayısıyla da başarısız olmasına dair nedensellik algısının değiştirilebilir nedenlere kaymaya başladığının bir göstergesi olarak kabul edebiliriz (Avcı, 2020). Ancak katılımcının "...bugüne kadar matematik dersinde hiç başarımlı olmadı" şeklindeki söyleminden de anlaşılacağı üzere yıllarca biriktirdiği bu başarısızlık algısının tamamen değişmesinin kolay olmadığı ve planlama aşamasında desteklenmesi gerektiğini söyleyebiliriz (Zimmerman ve Campillo, 2003).

Planlama. Teorik çerçevemizde belirttiğimiz gibi planlama aşamasında ders çalışma planının hazırlanması bulunmaktadır. Mevcut durumun, yani matematiği öğrenmenin kendi kontrolünde olduğunu düşünen katılımcının matematik dersine karşı motivasyonunun sağlanması için etkili bir matematik öğretim sürecinin nasıl planlandığı ve uygulandığı ve de bu aşamadaki zihinsel değişimleri bu kategori altında bulunmaktadır. Kasım 2019 tarihinde cumartesi günleri tuttuğum gözlem notlarımdan katılımcının zaman zaman umutsuz bir şekilde “*Hocam yine yanlış yaptım, hep böyle oluyor*” gibi ifadeler kullandığı, bunun üzerine benim (birinci araştırmacı) “*Bu aşamada normal, çalışmalarını tamamladıkça gelişecek, gayet iyi gidiyorsun*” gibi dönütlerimin katılımcıyı mutlu ettiğini gözlemledik. Burada ders öğretmenin yaptığı olumlu dönütlerin öğrencinin performansını sürdürmesi yönünde motivasyonuna katkı sağladığını söyleyebiliriz (Avcı, 2020).

Bu tarihlerdeki gözlem notlarımdan (birinci araştırmacı) katılımcının “*Aaa, ben bunu bilmiyormuşum, hep yanlış yapıyordum, şimdi anladım*” şeklindeki ifadesi, yanlış yaptığı kavramı aslında tam olarak öğrenemediğinin farkında olmadığını göstermektedir. Öğrencinin tam olarak neyi bilip bilmediği yönünde doğru bir değerlendirmesi olmadığından performansının bu aşamasında kendi öğrenmelerini doğru bir şekilde gözlemleyemediğini söyleyebiliriz (Zimmerman, 2000).

Aralık 2019 tarihlerinde bir cumartesi günü tuttuğum (birinci araştırmacı) gözlem notlarımdan katılımcı ile aramızda şu konuşmanın gerçekleştiğini gözlemledik.

-*Ama bu soruda x kalmadı, yine yanlış yaptım galiba.*

-*Kontrol et işlemi hata var mı ?*

-*Hata yok sanki hocam ama x kalmadı.*

-*Evet işlem doğru, sıfır eşittir beş bulduk. Peki sence x yerine ne yazarsak sıfır beşe eşit olur ?*

-*Hmmm şey ama x' ler birbirini götürdü. Hocam boş küme oluyordu çözüm kümesi bunların.*

-*Neden boş küme oluyor çözüm kümesi ? Açıklar mısın ?*

-*Bilmiyorum, öyle hatırladım.*

-*Tamam şöyle düşünelim, sıfır beşe eşit olabilir mi ?*

-*Yok, olmaz hocam.*

-*Evet olmaz, bu şu demek, biz x yerine ne yazarsak yazalım bu eşitlik sağlanamayacak, bu denklemi sağlayabilecek bir x değeri yok.*

-Hmmm, o yüzden çözüm kümesi boş küme olacak.

Farklı bir sonuçla karşılaştığı için yanlış yaptığını düşünen ve yönlendirme yapılmadan işlemini kontrol etmeyi düşünemeyen katılımcının "...yine yanlış yaptım" şeklindeki ifadesi, hatalarının kaynağını kendi yeteneksizliğinde aramaya devam ettiğini göstermektedir. Katılımcı kendi eksikliklerinin farkına vararak başarılı olabileceğine yönelik bir algı geliştirdiğinden hazırlanan çalışma planını uygulamaya motive olmuştur. Ancak öğrencinin bu motivasyonunun desteklenmeden uzun süreli olmayacağını söyleyebiliriz (Zimmerman ve Campillo, 2003).

Aralık 2019 tarihinde daha sonraki bir cumartesi günü tuttuğum (birinci araştırmacı) gözlem notlarımda katılımcı ile aramızda gerçekleşen konuşmada, öğrencinin denklemin çözüm kümesini reel sayı olarak bulduğunu ancak nedenini açıklayamadığını gördük. Benzer şekilde farklı sorularda da sonuca odaklanıp yaptığı işlemleri neden yaptığını açıklayamaması dikkat çekicidir. Bu noktada katılımcının yaptığı her işlemi derste olduğu gibi kendisine açıklayarak çalışmasına ve zorlandığı kısımları not alarak ders öğretmenine (birinci araştırmacı) danışmasına karar verdik.

Ocak-Şubat 2020 tarihlerinde tuttuğum (birinci araştırmacı) gözlem notlarımdan katılımcının hangi işlemi hangi aşamada neden yaptığına dair sorularına verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir :

"Bu soruda x sıfırdan büyük olacak çünkü çift köklerin içi eksi olmaz...Çünkü reel sayıların çift kuvvetleri artı olur, eksi olmaz...İşlemi böyle yaptım çünkü parayı yaşlarıyla doğru orantılı paylaşacaklar, yaşı büyük olan en çok alır...Ters orantı yaptım. Çünkü işçi sayısı arttıkça iş daha çabuk biter...Üssü sıfır olduğu için taban sıfır olamaz, o yüzden öyle yaptım. Taban da sıfır olursa belirsiz olur."

Katılımcının yaptığı işlemlere yönelik bu cevaplarının, hangi işlemi neden yaptığının bilincinde olduğunun, bilgileri zihninde yapılandırdığının dolayısıyla üstbilginin önemli bir bileşeni olan bilişsel izlemeyi yapabildiğinin bir göstergesi olduğunu söyleyebiliriz (Pintrich 2000). Planlama aşamasında, dersler esnasında katılımcıya cevabın ne olduğuna değil cevabın neden bu olduğuna yönelik yönelttiğimiz sorularla (Baki, 2020; De Corte vd., 2011) katılımcının kendi öğrenme faaliyetlerini stratejik olarak yapılandırabileceği geri bildirimler sunduk (Zimmerman vd., 2011). Katılımcının bilişsel düzenleme süreçlerini harekete geçirmek için yaptığı işlemlerin açıklamasını yapmasını sağlayarak (De Corte vd., 2000) her çalışma aşaması için yansıtma yapmasına (Panaoura vd., 2009) ve hatalarını analiz ederek düzeltmesine imkân tanıdık (Zimmerman vd., 2011). Yapılan bu uygulamalar sonucu katılımcının performans esnasında kendini gözlemleyebildiğini ifade edebiliriz (Zimmerman, 2000).

16 Kasım 2019-18 Ocak 2020 arasında haftalık olarak tuttuğum (birinci araştırmacı) saha notlarımdan katılımcının her hafta kendini daha yeterli hissettiğini, çalışmalarını tamamlamak için çaba harcadığını gözlemledik. Ocak 2020 tarihinde bir cumartesi günü yaptığım (birinci araştırmacı) mülakatta katılımcının aşağıdaki ifadelerinden çalışma planının öğrencinin yeterlik ihtiyacını karşıladığını, bunun da içsel motivasyonuna katkı sağladığını söyleyebiliriz (Avcı, 2020).

“Önceden karıştırdığım işlemleri artık yapabiliyorum ve geliştiğimi hissediyorum gerçekten... Hocam artık günlük rutinim oldu, matematik çalışmadığım zaman eksiklik hissediyorum.”

Çalışma sürecinde cumartesi günleri tuttuğum (birinci araştırmacı) gözlem notlarımdan katılımcının planlanan çalışmalarını tamamlamaması durumunda şu şekilde açıklamalar yaptığını gözlemledik:

“Hocam ben bu hafta tamamlayamadım, size karşı çok mahcubum...Hocam gerçekten çok üzgünüm, bu hafta ödevlerim çok yoğundu, o yüzden kitaptaki soruları çözemedim.”

Katılımcının bu ifadelerinden öğretmeniyle kurduğu ilişkinin katılımcının yakınlık ihtiyacını karşılayarak içsel motivasyonuna katkı sağladığını söyleyebiliriz (Avcı, 2020).

Düzenleme. Bu kategori, planlama ve uygulama aşaması sonrasında sürecin gözden geçirilerek tekrar düzenlenmesini ihtiva etmektedir. Çalışma süreci boyunca tuttuğum (birinci araştırmacı) saha notlarımdan katılımcının sınav haftalarında, ödevlerinin yoğun olduğu zamanlarda planlamada önceleri ders öğretmeni (birinci araştırmacı) ile yaptığı değişiklikleri zamanla kendi başına yaptığını gözlemledik. Aralık 2019 tarihindeki gözlem notlarımdan katılımcının buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Hocam, bu hafta ödevler olduğu için bunları yapamadım ama yarın hepsini tamamlayacağım... Hocam, bu hafta pazartesi ve salı günü çalışmadım ama diğer günler hepsini tamamladım.”

Ocak 2020 tarihli gözlem notlarımdan katılımcıya yanlış yaptığı işlemleri açıklamasına yönelik sorular sorduğumda (birinci araştırmacı) katılımcının şu yanıtları verdiğini gözlemledik:

“İçler dışlar çarpımı yaptım. Sonra $x+1$ ile 2'yi çarptım sonra $2x+1$ oldu. Ama $2x+2$ olacaktı. Burada yanlış yapmışım. 1 ile 2'yi de çarpmam gerekiyordu. Dikkatsizlik yapmışım. Bir daha dikkatli olacağım... Burada çarpanlara ayırmada yanlışlık yaptım ama bunları tam anlayamamıştım. Bu konuya tekrar çalışmam lazım hocam... Hocam, bu soruları yapamıyordum o yüzden bu hafta bu konuya tekrar çalıştım, şimdi daha iyi yapıyorum. Diğer eksiklerimi de yarıyıl tatilinde tamamlayacağım.”

Katılımcının verdiği bu cevaplardan yaptığı hatayı doğru bir şekilde analiz edebildiğini ve bu hatalara yönelik neler yapabileceği üzerinde düşünerek karar verebildiğini farklı bir ifadeyle kendi öğrenme sürecini kontrol edebildiğini söyleyebiliriz (Zimmerman, 2000). Bu aşamada, katılımcının yaptığı işlemlerle ilgili açıklamalar yapmasına ve bir noktada başarısızlık varsa bunun nedenini sorgulamasına, buna odaklanmasına ve çalışmasında düzenlemeler yapmasına olanak sağlayarak katılımcının kendi öğrenmelerini kontrol etmesine ve karşılaştığı farklı durumları kendi kendine uyarlayabilmesine yardımcı olacak bir yaklaşım benimsedik (Panaoura vd., 2009). Benimsediğimiz bu yaklaşımla kendi öğrenmeleri üzerinde karar alması yönünde desteklediğimiz katılımcının (Usher ve Schunk, 2018) bu aşamada öz-gözlem ve öz-kontrol stratejilerini kullanabildiğini söyleyebiliriz (Zimmerman, 2000).

Öz-düzenleme. Kavramsal çerçevemizde belirttiğimiz bu kategori öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanıma yönelik tasarlanan öğretim sürecinin sonunda öğrencinin matematik dersinde öz-düzenleme becerilerini nasıl kullandığıyla ilgilidir. 13 Mart- Nisan 2020 tarihleri arası uzaktan eğitim sürecine geçilmesi nedeniyle ders öğretmeni olarak (birinci araştırmacı) katılımcının çalışmalarını web tabanlı bir iletişim uygulaması olan “whatsApp” üzerinden takip etmeye başladım. Bu süreçte katılımcı öğrencimle birlikte katılımcının tamamladığımız çalışmaları tekrar etmesine karar verdik.

Bu aşamada katılımcı sorun yaşamadığını tekrarlarını yapmaya düzenli bir şekilde devam ettiğini belirtti. Katılımcının karşılaştığı bu yeni durum karşısında uyarlanabilir davranışlar sergilediğini söyleyebiliriz (Zimmerman, 2000).

Bu süreçte katılımcının gerekli durumlarda yardım alarak öz-düzenleme becerilerini kullandığını gözlemledik (Usher ve Schunk, 2018). Katılımcının bununla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam, bu çözdüğüm kitabın bir üst seviyesini alayım mı sizce?”

“Hocam, ben tekrarlarımı yaptım, okul açılana kadar şimdi ne çalışmalıyım?”

Uzaktan eğitim sürecinin uzamasıyla katılımcının problemler konusuna kaldığımız yerden çalışmalarına devam etmesine ve aldığı ikinci seviye kitabından soru çözümü yapmasına karar verdik. Nisan-Haziran 2020 arası öğrenci çalışmalarını ders öğretmeni olarak (birinci araştırmacı) aynı iletişim uygulaması üzerinden takip ettim. Katılımcıyla yapılan bu görüşmelerden birinde katılımcının kendi çalışmalarını düzenleyebildiğine yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Hocam bu kitaptaki problem soruları bana zor geldi, ben de bu kitabı aldım. Önce buradaki kolay soruları çözüp sonra diğer kitaba devam edeceğim.”

Bu aşamada katılımcının performans sürecinde kendine yeni hedefler belirleyerek öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandığı görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenciler, belirledikleri hedeflere ulaşmak için çalışmaya başlarlar ancak gerektiğinde performansın herhangi bir aşamasında hedeflerini değiştirerek yeni hedefler belirleyebilirler (Pintrich, 2000).

Çalışma sürecinin sonunda katılımcı ile yüz yüze yaptığım (birinci araştırmacı) mülakatta katılımcı uzaktan eğitim sürecinde yaptığı çalışmalarını detaylı bir şekilde anlattı:

“Hız problemlerine gelince zorlanmaya başladım. Önce kendimi zorladım. Ama bir türlü anlayamıyordum. Sonra çok sinir oldum, çok bunaldım. Bir hafta ara verdim. O bir hafta hiç matematik çalışmadım. Sonra en baştan sayı problemlerinden tekrar çalışmaya karar verdim.”

Bu noktada katılımcının zorlanmasına rağmen çalışmaya devam ettiği görüldüğünden kendi kendini düzenleyebildiğini söyleyebiliriz. Öz-düzenleyici öğrenenler zorluklarla ve yeni durumlarla karşılaştıklarında uyarlanabilir kararlar alarak süreci devam ettirirler. Bu aşamada öğrencinin bu becerilere sahip olduğunu ifade edebiliriz (Zimmerman, 2000).

Katılımcının *“Buna nasıl karar verdin, peki? Yani neden sayı problemlerini tekrardan çalışman gerektiğini düşündün?”* şeklinde sorduğum (birinci araştırmacı) soruya verdiği yanıt şu şekildedir:

“Bundan önceki konuları nasıl öğrendiğimi düşündüm. Problemleri neden yapamadığımı düşündüm o bir hafta. Denklemleri kurmada zorlandığımı düşündüm. O yüzden sayı problemlerinden başladım. Not alarak her soruyu iyice inceleyerek çalıştım. Soruları çözemediğim için size söylediğim basit problem kitabını aldım. Önce oradaki soruları çözdüm. Bazen videodan soru çözümlerini izledim. Yaş problemlerini, kesir problemlerini hepsini tekrar ettim. Yapamadığım soruları tek tek inceledim. Yanlışlarımı not ettim. Soruları kıyasladım. Neden burada böyle yaptık, neden öteki soruda farklı yaptık, hepsini yazdım. Sonra tüm problemleri daha iyi çözmeye başladım.”

Bu aşamada katılımcının öz-düzenleme stratejilerini uygulayabildiğini söyleyebiliriz. Katılımcının zorlandığını fark ederek bunun nedenleri üzerinde düşünmesi, göreve başlamadan önce zihnindeki görev ve stratejiler hakkında üst bilişsel bilgiyi ve konu bilgisini araştırması performans öncesinde öz-düzenleme becerilerini kullandığının bir göstergesidir (Pintrich, 2000). Katılımcının soru çözümüne önce daha basit düzeyde bir kitaptan sonra zorlandığı kitaptan devam ederek hiyerarşik hedefler belirlemesi (Zimmerman ve Kitsantas, 1997) önceki öğrenme deneyiminden yararlanarak kendini motive etmesi, önemli noktaların altını çizmesi, not alarak çalışması, yanlışlarını irdelemesi gibi bilişsel ve motivasyonel stratejileri kullanarak öz-kontrolünü sağlaması kullandığı öz-düzenlemeli öğrenme

yaklaşımları arasındadır (Pintrich ve Groot, 1990). Öz-düzenleme seviyesinde olan katılımcının kendi çalışmalarını farklı çevresel ve kişisel durumlara göre adapte edebildiğini görmekteyiz (Usher ve Schunk, 2018). Katılımcının öz-düzenlemeli öğrenenlerin özelliklerinden biri olarak belirli öğrenme uygulamalarını tek başına nasıl gerçekleştireceğine odaklandığını (Zimmerman, 2002) ve kendi kendine stratejileri başlatmada ve değişiklik yapmada yetenekli olduğunu söyleyebiliriz (Usher ve Schunk, 2018).

Katılımcının *“Peki o zorlandığın dönemde çalışmayı tamamen bırakmayı düşündün mü?”* şeklinde sorduğum (birinci araştırmacı) soruya cevabı şöyle olmuştur:

“Hayır hocam, öyle değil, çalışmayı bıraktım, çünkü artık anlayamıyordum, ne yapacağımı da bilmiyordum, biraz ara verip düşünmek istedim.”

Katılımcı *“Farklı bir konuda yine zorlanırsan nasıl bir yöntem izlersin?”* şeklindeki soruma (birinci araştırmacı) şu yanıtı vermiştir:

“Hocam artık bir konuyu anlamadığımda ben bunu nasıl öğrenebilirim diye soruyorum, çünkü doğru yöntemle çalışırsam anlayabileceğimi biliyorum.”

Katılımcının bu ifadelerinden öz-düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin niteliklerinden biri olarak yaşadığı zorlukların çalışma stratejilerinden kaynaklı olduğunu düşündüğü dolayısıyla başarısızlık durumlarını değiştirilebilir nedenlere atfettiğini söyleyebiliriz (Avcı, 2020). İleri düzey öz-düzenlemeli öğrenenler zayıf performanslarını başarısız stratejilere atfederler ve yeni öğrenme deneyimlerinden önce stratejik düzenlemeler yaparlar (Clearly ve Zimmerman, 2004).

Sonuç ve Tartışma

Matematik eğitiminde öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak sunduğumuz motivasyon yaklaşımının örnek olay üzerinden değerlendirilmesini yaptığımız bu çalışmada, öğrenciler üzerinde bireysel olarak uygulanabilecek öğretim sürecine motivasyonun dahil edildiği bir çerçeve oluşturduk. Bu yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirdiğimiz matematik dersi öğretim sürecinde yaklaşık sekiz ay boyunca bir öğrencinin gelişimini inceledik. Çalışmada elde ettiğimiz bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaştık. Bu aşamada teorik çerçevemizin açıklama kısmında belirttiğimiz bir hususun altını çizmemiz yerinde olacaktır. Bulgularımızı ve kategorilerimizi belirli bir aşama izliyor gibi yazmış olsak da katılımcı öğrencinin bu aşamalardan düzenli ve doğrusal bir şekilde geçtiğini ve ilerlediğini öne sürmek doğru değildir. Örneğin, başarının kontrolünün yalnızca dışsal nedenlerde olmadığını kabulü kısa zamanda ve tek bir adımda gerçekleşmemektedir. Sorgulama ve planlama aşamalarında algılanan nedensellik tekrar önümüze çıkabilmektedir. Kısacası çalışmamızdaki aşamaların, hiyerarşik bir sıralamada değil, eş zamanlı

süreçler olarak gerçekleştiğini söylemeliyiz.

Matematik dersindeki başarısızlığını kendi yeteneksizliği olarak gören katılımcının bu durumu başlangıçta kendi kontrolünde olmayan dolayısıyla değiştiremeyeceği nedenlere atfettiğini ve matematik dersine çalışmaktan kaçındığını görmekteyiz. Bunu ilk kategorimiz olan değerlendirme yani öğrencinin mevcut başarı-başarısızlık durumunun değerlendirildiği aşamada açıkça gözlemledik. Matematik başarısının ele alındığı birçok çalışma öğrencilerin bu algılarının matematiğe olan yaklaşımlarını belirlediğini göstermektedir (Berkant ve Gençoğlu, 2015; İspir vd., 2011; Savaş vd., 2010; Tatar ve Dikici, 2008). Katılımcıyla yaptığım (birinci araştırmacı) dersler sonucunda başarısızlık durumunu çalışma yöntemlerine dayandıran katılımcının başarı/başarısızlık durumlarına yönelik yaptığı atıflarını kontrol edilebilir nedenlere kaydırıldığını görmekteyiz. Elde ettiğimiz bu sonuç ile matematik dersinde öğrencinin öz-farkındalığının artması ve başarısızlık ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiye dikkat çekerek öğrencinin nedensellik algısını değiştirmesine yardımcı olduğumuzu gözlemledik. Bu sonucun literatürdeki diğer çalışmalar (Clearly ve Zimmerman, 2004; De Corte vd., 2011) ile uyumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Sorgulama kategorisi altında gözlemlediğimiz katılımcı öğrencinin temel konularda eksikliğinin olması, katılımcının matematik dersinde ilkökul yıllarına kadar uzanan öğrenme eksikliklerinin yeni öğrenmelerine engel olduğunu tespit etmemiz ayrıca literatürdeki bulgularla da uyumludur. Aslında bu bulguyu daha önceden de tespit etmiştik, ancak sorgulama kategorisi altında daha detaylı inceledik. Bu bulgularımız matematik eğitiminde ilköğretimden itibaren aksamaların yaşandığı (Baki, 2006; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) ve öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı sunulmadığından bu eksikliklerin öğrenciler tarafından fark edilemediği bilgisiyle örtüşmektedir (Baki, 2006; Cleraly ve Zimmerman, 2004).

Katılımcı öğrencinin planlama aşamasında önceki öğrenmelerine dair eksikliklerini giderdiğini gözlemledik. Bunu yaptıkça da başarının kendi kontrolünde olduğu inancını güçlendiren katılımcının uyguladığımız öğretim sonunda, öğreneceği yeni bir konu ile ilgili planlama yapabildiğini, ne zaman ve kimden yardım alacağını belirleyebildiğini, zorluklarla karşılaşsa da öğrenme sürecini sürdürmekte ısrar ettiğini, hülasa matematik dersinde öz-düzenleme becerilerini kullanabildiğini müşahade ettik. Bu süreçler düzenleme ve öz-düzenleme aşamaları altında açıklanmıştır. Tekrar hatırlatmak gerekirse, bunların iç içe geçmiş süreçler olduğu unutulmamalıdır. İlgili alan yazında araştırmamızın bu bulgusunu destekler nitelikte matematik dersinde öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımına yönelik olarak tasarlanan öğretim süreçlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimini sağladığını belirten çalışmalar mevcuttur (Clearly ve Zimmerman, 2004; De Corte vd., 2011; Granberg, Palm ve Palmberg, 2021; Zimmerman vd., 2011).

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak matematik eğitiminde başarıyı sağlayabilmemiz adına birkaç öneride bulunabiliriz. Bu çalışmada tasarlanan öğretim sürecine benzer şekilde motivasyon ve öz-düzenleme stratejilerinin ön planda olduğu öğretim süreçleri ile matematik dersinde başarısızlığı kaçınılmaz bir son olarak gören öğrencilerimizi yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik durumlarından çıkarabileceğimizi söyleyebiliriz. Bunun için öncelikle öğretmenler, öğrencilerini doğru bir şekilde analiz ederek öğretim sürecinde onlara uygun yaklaşımlar kullanmalıdır. Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları, kendilerine yönelik başarısızlık algıları gibi değişkenlerin kısa sürede değişmesi beklenemeyeceğinden, öğretmenler öğrenilen konuları günlük hayatla ilişkilendirme, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak geri bildirimler sunma, öğrenme eksikliklerini giderme gibi stratejileri sabırla uygulamalıdır. Özellikle de matematik dersinde yeni bir konunun öğrenilmesinin önündeki en büyük engel olan öğrenme eksikliklerinin giderilmesi konusunda öğretmenler, müfredat, sınıf mevcudu gibi sınırlılıkları göz önünde bulundurarak bireysel ya da grup çalışmaları şeklinde etkinlikler düzenlemelidir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında ve mevcut öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarında motivasyon kuramlarının kullanımına yönelik eğitimlere yer verilmelidir.

Gerçekleştirdiğimiz çalışmanın, araştırmamızın katılımcısının matematik dersindeki motivasyonunu arttırarak öz-düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu uygulamanın her ortamda ve her öğrenci için bu şekilde sonuçlanacağını iddia etmiyoruz. Genelleme yapmaktan ziyade çalışmamızın sınırlılıklarını ele alarak gelecekte bu konuda yapılacak olan araştırmalara ışık tutabilmeyi umuyoruz. Öncelikle bu çalışmayı sadece matematik dersinde başarısız olan 11.sınıf düzeyindeki bir öğrenci üzerinde gerçekleştirdik. Çalışma farklı durumlardaki ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler üzerinde uygulanarak değerlendirilebilir. Bunun yanında çalışmanın sınıf motivasyonu üzerindeki etkisini belirleyen uygulamaları yapılabilir. Son olarak bu çalışmayı gerçekleştirdiğimiz öğretim yılında beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle çalışmamızın bir bölümünü yüz yüze kalan kısmını ise uzaktan eğitim sürecinde tamamladık. Dolayısıyla, çalışmamızın uzaktan eğitim sürecindeki etkinliklerini planlamamızın dışında gerçekleştirdiğimizi söyleyebiliriz. Bu noktada gelecek araştırmalarda çalışmanın hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak daha planlı ve sistematik olarak hazırlanan uygulamalarına yer verilerek incelenmesini önerebiliriz.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 05/10/2020

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2020/02-04

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Avcı, Ö. (2016). Kültürel araç olarak dil ve pedagoji: Motivasyonel bir analiz. *Düşünce Dergisi*, 5, 112-123.
- Avcı, Ö. (2020). Motivasyona kuramsal bakış: Atıf, beklenti-değer ve öz belirleme. Ö. Avcı, & E. Akyıldız (Ed.), *Eğitimde motivasyon-kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme (3-51)*'de. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. & Baki, A. (2020). Bazı insanlar matematiksel yetenekle mi doğmaktadır? Matematik öğretmenlerinin ve matematik öğretmeni adaylarının matematiksel yetenek hakkındaki inançları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (73), 69-91.
- Aydın, B. & Doğan, M. (2012). Matematik öğretimi: geçmişten günümüze matematik eğitimi önündeki engeller, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 89-95.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik öğretimi*, Trabzon: Derya Kitabevi.
- Baki, A. (2020). *Matematiği öğretme bilgisi (3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balantekin, Y. & Bilgin, A. (2017). ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 16 (1), 161-177.
- Berkant, H.G. & Gençoğlu Ş.S. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (12), 194-217.
- Bişer, F. ve Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543-582.
- Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the inside: Advantages, complications, and demands on insider positionality. *The Qualitative Report*, 13(3), 474-494. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-3/chavez.pdf>
- Cleary, T.J., & Chen, P.P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47 (5), 291-314.

- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Creswell, J.W., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.
- De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155-172). New York: Routledge.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Op't Eynde, P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 687-726). Academic Press.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarıları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Dursun, Ş. & Dede Y. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenleri görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 217-230.
- Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955.
- Greene, J. A. & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's Model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Güner, N. (2013). Bir labirentte çıkış aramak mı? Yoksa yeni ufuklara yelken açmak mı? On ikinci sınıf öğrencilerinden matematik öğrenmek ile ilgili metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1929-1950.
- Işık A., Çiltaş A. & Bekdemir M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.

- Kutluca, T. & Akın, F. M. (2014). Dört kefeli cebir terazisi somut materyali yardımı ile tamsayılar konusunun öğretimi. *Elementary Education Online*, 13 (1), 17-26.
- Marchis, I. (2011). How mathematics teachers develop their pupils' self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*, 4 (2-3). 9-14.
- Markee, N. (2013). Emic and ethic in qualitative research. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-4). Chichester: Wiley-Blackwell.
- MEB. (2011). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı Çok Programlı Lise Yönergesi (2001). Tebliğler Dergisi, 2530, Kasım 2201. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/767.pdf>. (erişim tarihi: 15/05/2021)
- Nilson, L. & Zimmerman, B. J., (2013). *Creating self-regulated learner: Strategies to strengthen students' self awareness and learning skills: USA: Stylus publishing*.
- ÖSYM. (2012). 2012-YGS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.
- ÖSYM. (2015). 2015-YGS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.
- ÖSYM. (2018). 2018 YKS Değerlendirme Raporu, Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- ÖSYM. (2020). 2020 YKS Değerlendirme Raporu, Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462.
- Panaoura, A., Gagatsis, A. & Demetriou, A. (2009). An intervention to the metacognitive performance: Self-regulation in mathematics and mathematical modeling. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 9, 63-79.
- Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9, 73- 92.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 157-166.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts S, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self Regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 451-502.

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1993). Intraindividual Differences in Students' Motivation and Self-Regulated Learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- Pintrich, P. R., and de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Savaş, E., Taş S. & Duru A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 113-132.
- Stake, R. (2005). Qualitative studies. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (ss. 443-466). London: Sage Publications, Inc.
- Tatar, E. & Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde öğrenme güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 183-193.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen ve İ. Yıldırım (Editörler), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 227-247)'nde. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). A social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D.H., Schunk & J. A., Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd Ed.). (pp. 19-35). New York: Routledge.
- Usta, N. (2014). Bartın ili ortaokullar arası matematik yarışmasına katılan öğrencilere göre matematikte başarılı olmalarını sağlayan faktörler. *Journal of Faculty of Education*, 3 (2), 153-173.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 250-260.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego, CA: Academic Press.
- Yenilmez, K. & Dereli, A. (2009). İlköğretim okullarında matematiğe karşı olumsuz önyargı oluşturan etmenler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (1), 25-33.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications* (6. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Yurt, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik yeterli beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (1), 200-215.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, in Handbook of Self-Regulation, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 13-40.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64 - 70.
- Zimmerman, B. J., and Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers, in The Nature of Problem Solving, eds J. E. Davidson and R. J. Sternberg (New York, NY: Cambridge University Press), 233-262.
- Zimmerman, B. J., Moylan, A. R., Hudesman, J., White, N., and Flugman, B. (2011). Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53,141-160.

Extended Abstract

Introduction

High school math education aims to help students develop their own thinking systems that they would utilize in solving everyday problems, which would also lead them to acquire mathematical constructs, rules, and systems that they could use to understand other fields (M.E.B., 2011). The purpose of math education is not only to have students memorize rules and concepts, but to have them learn through inquiry and questioning and apply what they have learned in different fields in life and adapt to innovations. In short, the purpose of math education is to help students solve everyday problems through what they have learned in math (Kutluca & Akın, 2013). Thus, the students will be able to acquire self-regulation skills, which are lifelong needs and refers to the individual's taking his/her own responsibility of learning so that s/he could manage his/her own learning processes (İspir, Ay and Saygı, 2011).

Math is perceived to be a hard subject by many learners in educational settings and, thus, they avoid putting effort to succeed (Peker and Mirasyedioğlu, 2003). Therefore, studies are needed to investigate how to alter the above-mentioned perceptions of students through self-regulation strategies that could be included in the learning process (Clearly and Chen, 2009; Pintrich, 1999). In this study, our purpose is to present an approach that could help students improve self-regulation of their learning and appraise this approach through a single case study.

Literature Review

Math Achievement

Math is not only about abstract thinking that involves learning concepts and rules, but also thinking systematically, thinking critically, problem solving, and thinking metacognitively (Baki, 2006).

Self-regulation

Self-regulation is the skill that the individual controls his/her own learning process. Self-regulation is a complex and multifaceted process (Cleary & Zimmerman, 2004), which involves individuals' awareness of how to learn, setting goals and making plans to reach them, using appropriate cognitive, motivational and behavioral strategies to learn, and appraising the learning process and making necessary changes (Zimmerman, 1989).

Motivation

What factors affect student math achievement and their approach to learning math are studied extensively (Berkant ve Gençoğlu, 2015; İspir vd., 2011; Savaş vd., 2010; Tatar ve Dikici, 2008) and one of the factors that influence student perception of math, and their achievement attribution can be said to be their motivation to learn math. Thus, we need to focus on how to motivate them to gain the skills needed for math achievement.

Attribution Theory

Attribution theory focuses on the perception of the individual who evaluates the positive or negative consequences of a behavior and how s/he reaches the conclusion about the causes of that positive or negative result. The theory has three dimensions of causal attribution: the locus of causality, the stability of causality, and the causal controllability (Weiner, 1986).

Self-Determination Theory

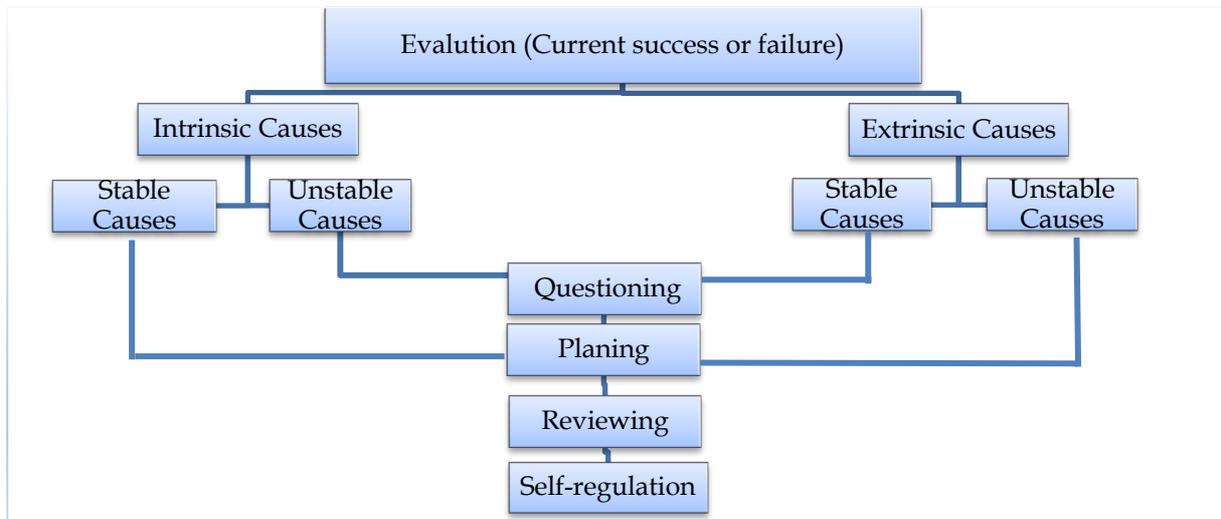
Self-determination theory is a meta-theory that includes cognitive evaluation theory, organismic integration theory, causality orientations theory, basic psychological needs theory, goal contents theory, and relationship motivation theory. Self-determination is about individual's making his/her own choices without an outside interference. It is also about the autonomy of the individual who could control the consequences of his/her choices or who could also give up the control willingly. Without a reinforcement or punishment, the individual tries to feel his/her own self-determination through intrinsically chosen behaviors. Cognitive evaluation theory, which is one of the sub theories of self-determination theory and one of the fundamental concepts of it, focuses on whether the individual perceives his/her actions as being totally intrinsically determined. The theory, basically, investigates the perceived causality of the intrinsically motivated behaviors (Deci & Ryan, 1985).

Expectancy-Value Theory

Expectancy-value theory was first introduced by John Atkinson in 1957 and it focused on how the individual perceive achievement motivation. Achievement motivation is the result of the individual being at the level of being successful or believing that he/she is at the level to achieve. Achievement motivation is not about the real past successes or failures, it is about the achievement perception of the individual. The theory explains focuses on the achievement expectancy of the individual and the factors contributing to the expectancies as well as the value of the success to the individual (Wigfield & Eccles, 2002).

Theoretical Framework of Motivation in Math Education

After the review of literature, we have developed a framework for the motivation in math education inspired fundamentally by expectancy-value theory, attribution theory, self-determination theory, and self-regulation theory. We developed an approach using the most fundamental constructs of the above-mentioned theories, which also served as an analytical framework while analyzing the participant's math motivation.



Evaluation (of Current success or failure)

The first step toward student motivation is evaluating the student's perception of his/her current success or failure in math. This step would pave the road to the next steps of motivating the student.

Questioning (Changing the direction of the perceived causality)

At this step, if the student attributes his/her success to things that s/he cannot have control over or change, we need to help him/her own the success or failure. In other words, the locus of the perceived causality should be altered (Balantekin ve Bilgin, 2017). At this stage, it is important to have question the student's his/her achievement expectancy and value perception.

Planning (Preparing a study program)

The next step toward motivating the student who thinks that the current situation is in his/her control is to plan an effective math teaching process (Aydın ve Doğan, 2012; Balantekin ve Bilgin, 2017; Berkant ve Gençoğlu, 2015; Dursun ve Dede,

2004; Tatar ve Dikici, 2008; Yenilmez ve Dereli, 2009).

Reviewing (Reviewing the study plan)

In order to help the student, maintain intrinsic motivation toward learning math, the student has to feel competent. And to fulfill this goal, s/he has to be exposed to learning tasks that s/he would not avoid trying (Avcı, 2020), which requires a revision of the study plan along with the student. In short, the instruction should be designed in a way that the student could control their own learning and regulate their learning strategies in the face of difficulty (Panaoura et al., 2009).

Self-Regulation (Student's managing his/her own learning process)

At the end of the four-step of instructional design, which was to help the student use self-regulation in learning math, the student can be expected to use self-regulation skills in his/her math learning. Those who have improved self-regulation skills could research the needed subject knowledge along with their metacognitive knowledge before starting a new learning task (Pintrich, 2000).

Method

We thought that a qualitative approach to investigate student math motivation would appropriate as the focus of a qualitative research would be either an individual or groups of individuals, and solving the social or personal problems of this individual or the group (Cresswell ve Poth, 2018).

The Design of the Study

We have concluded that a case study approach would serve best in our investigation, because in case studies, the topics under investigation are related to real life and they are temporally located in the real time that the investigation is conducted (Yin, 2018). In addition, the focus of the investigation could be a concrete or more of an abstract topic such as an individual, a small group, an organization, a relationship style or a social project (Creswell ve Poth, 2018). To investigate a problem in focus deeply and understand it an instrumental case study could be utilized (Stake, 2005). Since the purpose of our study is to understand the motivational processes of math learning, we thought an instrumental single case study would serve our purpose.

Participant

The participant of the study is an 18-year-old, 11th grade female high school student, who is academically successful except for math.

Data Gathering

We collected data through two main ways: interviews and observation. The first author gathered the data between October 2019 – and March 2020 on Saturdays when she had face-to-face tutoring with the participant. She collected the data between March 2020 and June 2020 online, through WhatsApp. We had semi-structured interview questions:

- 1) Do you see yourself successful in math?
- 2) Can you explain why you think you are successful or not in math?

The interview with the participant that lasted about 40 minutes. Along with the interviews, the first author used observation notes when she interacted with the participant. The face-to-face observation lasted for sixteen weeks and the online interaction lasted for fifteen weeks.

All the data gathered through the interviews were transcribed verbatim and the transcribed interviews and the observation notes were analyzed using the theoretical framework of motivation in math education explained earlier in this paper.

Analysis and Findings

The theoretical framework of motivation in math education that we have explained above helped us analyze the data that the first author collected. The major constructs of the framework emerged as categories in our analyses.

Causality of achievement -Self-regulation. On 26th October 2019, when I (the first author) had an interview with the participant, the participant explained why she was not successful in math. *“Even if I study, I will not succeed. I think the learning process would be too hard.”* It is obvious that the participant is not aware that she is lacking background knowledge and she thinks that even though she knows some very basic topics in math, she is making mistakes in solving the problems and she perceived that it was due to her own inability. She was attributing her failure to intrinsic stable causes.

Questioning. When I (the first author) had an interview session on November 2nd 2019, I asked about whether the participant was aware of her math knowledge deficiency, so that she could change her perception of achievement and correctly analyze the learning task. I realized that the participant was making mistakes in solving equations, specifically she was making mistakes in subtraction and abstraction in rational numbers. When I asked the reason of that the participant replied *“Miss,*

actually, I can solve the equations, but I always make mistakes when it comes to such problems." At this point, it was obvious that the participant could not pinpoint the real cause of why she was making mistakes and from the expression "...I always make mistakes..." we can deduce that she was attributing it to her own lacking math ability.

Planning. In my observation notes that I took in the November 2019 sessions, we could see that the participant was from time to time desperately saying "*Miss, I did wrong again, it is always like this.*". And I (the first author) was trying to reassure her saying "*This is totally normal at this stage. As you complete the exercises, you will improve, you are doing great.*" These words and the feedback were making her happy. We can say that the teacher's positive feedback and encouragement positively affected the student performance and contributed to her motivation to learn.

Reviewing. I (the first author) could see that the participant was able to make revisions and planning by herself after doing the planning together at the exam weeks. I could see this throughout the observation notes I had taken.

Self-regulation. During the online distant education session, I (the first author) continued working with the participant through "WhatsApp". The participant and I agreed that she would review the task that we had done. At this stage, we saw that she adapted her studies according to new conditions.

Conclusion, Discussion and Suggestions

We have presented a framework about how to help math learner to self-regulate her own learning. This study is the application of the framework and its presentation in a single case study. Over an eight month period, we designed a math course in which we examined the development of the participant, who was a high school student and whose math achievement was low.

We could claim that the framework that we used to her improve the motivation and self-regulation skills of the participant has been effective. However, we do not claim that this study could be generalized to every learner. Instead, we are hoping that this study would help other researchers in the field. We need to remind that we conducted this study with one participant who was an 11th grade student. Future studies could be conducted with differing grade levels. In addition, the motivational effect on the classroom of the framework that we used in the study could be conducted. Last, it has to be remembered that when we conducted the study, half of the instruction was face-to-face and the other half was online. Thus, we need to remind that we had to come up with educational activities that had not been planned when we designed the study. Future studies could be designed for both face-to-face and online education.

Lider Öğretmen Roller ve Davranışların İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma *

Yasemin USTAOĞLU^aAykar TEKİN BOZKURT^b^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep^b Dr. Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

Öz

Liderlik, eğitim bilimleri alanyazında üzerinde araştırmalar yapılan önemli kavramlardan biridir. Bu çalışmada, öğretmen liderliği kavramına yönelik bir doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretmen liderliğine yönelik literatürde yer alan yazınlar incelenmiştir. Nitel bir yaklaşımla yürütülen çalışmada öğretmen liderliği ve lider öğretmen ifadelerinin yakın anlamli olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, bu kavramlar anahtar kelime kabul edilerek, Google akademik, Google scholar, Ebsco ve Eric veri tabanları incelenmiştir. Lider öğretmen, öğretmen liderliği rollerini ve boyutlarını bir hayat biçimi haline getirmiş; okul içinde ve dışında liderlik yapan kişilere verilen isimdir. Araştırmada lider öğretmen rollerinin; kolaylaştırıcı/mümkün kılıcı, öğretmenlerin yardımcısı, bireysel gelişimin katalisti, yeni fikirler üreticisi, duygusal destek kaynağı, bilgi kaynağı, programların ve politikaların yöneticisi ve başka öğretmenlerin değerlendiricisi başlıkları altında gruplandırıldığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda lider öğretmenlerin başlıca rolünün okulun tüm paydaşlarının gelişimi ve sorunlarıyla doğrudan ilgilenme yönünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca lider öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamlarında istedik başarının sağlanabilmesinde etkin bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada yapılan doküman taraması ile öğretmen liderliğini tanımak, tanıtmak, alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda, eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerinin ve davranışlarının desteklenmesinin önemi tespit edilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretmen liderliği, lider öğretmen

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

02 Nisan 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

31 Ocak 2022

Page numbers / Sayfa no:

46-68

Citation Information /Atf bilgisi:

Ustaoğlu, Y. ve Tekin Bozkurt, A. (2022). Lider öğretmen roller ve davranışların incelenmesi: nitel bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 46-68. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.908345>

Sorumlu yazar: Aykar TEKİN BOZKURT **e-posta:** aykarbozkurt@gmail.com

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezine dayalı üretilmiştir.

A Research of Teacher Leader Roles and Their Behaviors: A Qualitative Study

Abstract

Leadership is an important concept that has been researched in educational science literature. A document analysis of teacher leadership is made in this research. In this quantitative study, it was determined that the expressions of teacher leadership and teacher leader were used closely. In this research, using these keywords, Google academic, Google scholar, Ebsco and Eric databases were scanned. "Teacher leader" is a name given to people who took teacher leadership roles and dimensions as a lifestyle and are leaders both inside and outside the school. In this research, leader teacher roles are inspected beneath the topics of facilitator/enabler, helper of teachers, the catalyst of personal growth, creator of new ideas, source of emotional support, source of knowledge, the regulator of programs and politics, and evaluator of other teachers. In this study's outcome, it's ocured that teacher leaders' primary roles are directed towards development and problems of whole peers of school. Moreover, it's concluded that teachers play an active role in achieving the desired success in educational environments. In this context, with this study's literature scanning, identifying and introducing teacher leadership and thus contributing to literature is purposed. As a result of this research, the importance of supporting leadership roles and behaviors of teachers who work in educational institutes is determined and suggestions are presented.

Key Words: Leadership, teacher leadership, teacher leader

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca, insanların belli bir düzen içinde olduğu her ortam, beraberinde liderlik arayışını getirmiştir. İnsanlar, tarihin eski çağlarından günümüze değin, liderlik ve liderliğe ilişkin düşüncelerle ilgili olmuşlardır. Bu husustaki tartışmalar ve bilimsel araştırmalar sürekli olarak devam etmektedir (Eraslan, 2004). Alanyazına bakıldığında; toplumsal, örgütsel ve bireysel düzeyde farklı ihtiyaçlara yönelik farklı liderlik türlerinin zaman içerisinde belirginleştiği görülmektedir.

Liderlik, kullanıldığı yerlere ve kullanım şekillerine göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Bunlar; eğitimsel liderlik, öğretim liderliği ve öğretmen liderliği (Can, 2006) şeklinde sıralanabilir. Adams, Kutty ve Zabidi'ye (2017) göre eğitimsel liderlik, okullarda değişim ve gelişime ön ayak olunması, öğretmenliğin mesleki gelişimleri için ortam hazırlanması, kişiselleştirilmiş öğrenim ortamları yaratılması ve eğitim topluluğu ile daha iyi iletişimin sağlanmasıdır. Özdemir ve Sezgin (2002) öğretim liderliğini, kurumun hedefleri doğrultusunda, öğrencilerin yeteneklerini ve başarılarını geliştirme hedefiyle tüm paydaşlar arasındaki etkileşimin sağlanması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda öğretim liderlerinin başlıca

özellikleri; öğrenci odaklı olmak, kurumun hedeflerine yönelik bir bakış açısına sahip olmak, bu bakış açısını diğer paydaşlarla etkili bir iletişim sayesinde hayata geçirebilmek, kurum içinde başarının ön planda tutulduğu ve gelişime destek veren bir kurumsal iklim oluşturmaya özen göstermek, olarak sıralanabilir. Öğretmen liderliği ise 1990'larda gelişen eğitim reformu ve öğretmen profesyonelliğine ilişkin çalışmalara bağlı olarak ortaya çıkan bir kavramdır ve bazı öğretmenlerin belirli liderlik rollerini üstlenerek, eğitimsel uygulamaların gelişimi sürecine katılmaları üzerine odaklanan bir liderlik (Frost ve Harris, 2003) olarak ele alınmaktadır.

Toplumları geliştiren ve ayakta durmalarını sağlayan en temel ihtiyaçlardan birinin eğitim-öğretim ihtiyacı olduğu gerçeği doğrultusunda, bu ihtiyaçlara dönük olarak eğitim ve öğretim liderliği önem kazanmaktadır. Toplumların gelişim süreçlerinin, eğitim sistemlerinde çağdaş yenilikler yapılarak yetiştirilen liderlere ihtiyaçları vardır. Bu sebeple, istendik liderlik davranışlarının, toplumun yönetsel ve eğitimsel katmanlarında irdelenmesi gerekmektedir (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Eğitim ve öğretim sürecinde liderlik, tüm eğitim-öğretim kurumlarında ve eğitim-öğretimin gerçekleştiği tüm sosyal toplumlarda; tüm paydaşların sağlıklı bir etkileşim ve iletişim içinde, ortak hedefler doğrultusunda çalışabilmelerinin yönetilmesi olarak ifade edilebilir (Şişman, 2002). Geçmişte baktığımızda, eğitimsel liderlik dendiği zaman akla sadece örgüt yönetimi bazında liderlik davranışlarının geldiği söylenebilir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, yönetsel liderliğin okullarda istendik başarıyı sağlayabilmek için yeterli olmadığı (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Murphy, 2005) görülmektedir. Bu sebeple, eğitimde başarının sağlanmasının, liderlik rollerinin tüm paydaşlarca paylaşıldığı zaman istenen düzeye ulaşabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda bu paylaşımın en temel unsurunun öğretmenlere yönelik olması gerektiğini vurgulanmaktadır (Keung, 2009; Little, 2003; York-Barr ve Duke, 2004;).

Liderlik niteliğinin daha çok yöneticiler için kullanılan bir kavram olduğu (Bush, 2007; Heck ve Hallinger, 2005; Leithwood ve Hallinger, 2012) belirtilse de, konuya eğitim öğretim süreci açısından bakıldığında; özellikle öğretmenler için de öne çıkan bir olgu olduğu dikkat çekmektedir (Harris ve Muijs, 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Murphy, 2005). Bu yüzden, öğretmen liderliği kavramının artan önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada nitel bir yaklaşımla öğretmen liderliği konusuna incelenmiştir. Bu çalışma ile öğretmen liderliğini tanımak, tanıtmak ve alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada eğitim ve öğretim liderliğinin vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelen öğretmenlerin liderliği, nitel bir yaklaşım ile ele alınarak incelenmiştir. Nitel araştırma; sayısal olmayan verilerin toplanılıp üzerlerinde çalışıldığı, sonrasında ise yorumlanarak sosyal veya insan üzerine olan gerekli araştırmalarda kullanıldığı bir araştırma türüdür (Creswell ve Creswell, 2013, s.54). Nitel araştırma; tanımlandığı ve yorumlandığı kısıtlı kaynaklardan kavramsal genellemeler yapabilen; bilinçli bir şekilde gruplandırılmış birey veya grupların kendi doğal ortamlarındaki davranışlarını, etkileşim süreçlerini, anlamlarını, değerlerini ve deneyimlerini de inceleyen bir araştırma türü olması bakımından önemlidir (Bogdan ve Biklen, 1997; Guba ve Lincoln, 1994). Nitel analiz süreçlerinde iki veya daha fazla değişken arasındaki niceliksel veya sayısal ilişkileri araştırmaktan ziyade bağımlar, altta yatan anlamlar, kalıplar ve süreçlerin detaylı keşfi üzerinde odaklanılmaktadır (Altheide, 1996).

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “doküman incelemesi” tercih edilmiştir. Doküman incelemesi ile üzerinde çalışma yapılacak olan konular hakkında yazılı veriler toplanarak bu verilerin analizi yapılır (Yıldırım ve şimşek, 2006, s.187). Verilerin elde edildiği yazılı kaynaklara doküman denir (Balcı, 2007, s.180). Doküman incelemesi sürecinde; belgeleri elde etme, elde edilen belgelerin özgünlüğünü kontrol etme ve içeriklerini anlamlandırma, belgelerden elde edilen veriyi inceleme etme kullanma adımları (Foster, 1995, akt. Yıldırım ve şimşek, 2006, s.193-201) dikkate alınmıştır. Ayrıca, Altheide (1996)’da nitel analizlerde: (1) belgelere ulaşma, (2) protokol (kayıt) geliştirme ve veri toplama, (3) verileri kodlama ve düzenleme, (4) veri analizi ve (5) raporlama, temel aşamalarını önermektedir. Kırıl (2020)’ın ilgili alan taraması sonucu, dokümanların yayına dönüşene kadar ki analiz yolculuğu şeklinde ifade ettiği süreçte; konu seçimi, dokümana ulaşma, dokümanı limitleme, dokümanın özgünlüğünü kontrol etme, dokümanı kapsamlı inceleme, içerik analizi, verileri çalışma içerisinde (raporda) kullanma ve araştırmayı yayına dönüştürme adımları da göz önünde tutularak araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada araştırma konusu ile ilgili dokümanlara ulaşmak için ‘lider öğretmen’ ve ‘öğretmen liderliği’ anahtar sözcüklerinin Türkçe ve İngilizce hali kullanılmıştır. Bu çalışmaya dâhil edilecek dokümanların seçiminde günümüzde yaygın şekilde kullanılan çevrimiçi veri tabanlarından; Google akademik, Ebsco ve Eric veri tabanlarından yararlanılarak tarama yapılmıştır ve konu ile ilgili alan yazımlar, ulaşılabilirlik çerçevesinde toplanmıştır. Toplanan dokümanlar klasörlenerek, orijinallik kontrolüne tabii tutulmuştur. Ulaşılan kaynakların, öğretmenlerin liderlik rolleri ve davranışları ile ilgili olması, kriteri göz önünde bulundurularak, dokümanların seçimi yapılmıştır. Bir sonraki aşama olan; dokümanları okuma ve anlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından

toplanan dokümanlar detaylı şekilde okunduktan ve incelendikten sonra, içerik analizi olarak nitelendirilen ilgili cümle veya paragraf işaretlemeleri yapılmış ve konu başlıkları altında yazımlar gruplandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında; kaynakça da yer aldığı üzere; toplam 37 makale, 8 kitap ve 2 rapor incelemesi yapılmıştır. Son olarak, gruplandırılan yazımlar atıf gösterimlerine dikkat edilerek, çalışmada alt başlıklar altında sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde incelenen dokümanlar kapsamında ulaşılan bulgular; öğretmen liderliği, lider öğretmen, lider öğretmen rolleri ve lider öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar alt başlıkları altında sıralanarak verilmiştir.

1. Öğretmen Liderliği

Öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçların karşılanabilmesi için, öğretmenlerin bilgi birikimlerinin, yeteneklerinin, adaptasyon kabiliyetlerinin ve liderlik yeteneklerinin gelişmesi gerektiği savunulmaktadır (Smylie ve Denny, 1990). Bu gerçekler göz önüne alındığında öğretmen liderliğine kapsamlı bir tanım koyabilmek de zor bir hale gelmiştir (Harris, 2003a). Bu açıdan öğretmen liderliği ile ilgili alanyazında pek çok tanımla karşılaşmaktadır. Lieberman (1992)'a göre öğretmen liderliği; öğretmenlerin, paydaşlarında değişim isteği oluşturup, başka liderlerin etkilerinden bağımsız değişim yapabilme yetenekleridir. Bu tanıma göre öğretmen liderlerin, paydaşlarını zorlayarak değil, onlara yol göstererek etki ettikleri söylenebilir (Harris, 2003b; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005). Buradan yola çıkarak, liderlik davranışlarından etkilenen bireylerdeki değişimin zorunluluktan değil, gelişme isteğinden kaynaklandığı (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert 2003; Smylie ve Denny, 1990) yargısına ulaşılabilir.

Öğretmen liderliğine ilişkin tanımlamalara bakıldığında; okullarda kendine özgü bir liderlik biçimi olarak tanımlandığı, ancak aynı zamanda okul liderliğine ilişkin son zamanlarda gelişen birtakım yeni anlayışlarla da ilişkilendirildiği (York-Barr ve Duke, 2004) görülmektedir. Harris (2003a)'e göre öğretmen liderliği, genel olarak, öğretmenlerin sınıf içinde bağımsız karar verebilme gücü ve liderlik rollerini geliştirme isteğidir. Öğretmenlerin, liderlik rollerini yönetimsel etkilerle almasının ise istenilen bir durum olmadığı (Harris ve Muijs, 2002; Lambert, 2003) ifade edilmektedir. Ayrıca, lider öğretmenlerin, liderlik görevlerini herhangi bir dış faktörün baskısı olmadan, kendi inisiyatifleriyle yaptıkları gözlemlenebilir (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Harris, 2002; Harris ve Muijs, 2002; Muijs ve Harris, 2003; York-Barr ve Duke, 2004). Özellikle okul geliştirme çalışmalarında öğretmen liderliği merkezi bir unsur olarak düşünülebilir (Murphy, 2005).

Öğretmen liderliği kavramının gelişimine dönük literatürde pek çok neden dile getirilmektedir. York-Barr ve Duke (2004)'a göre bu nedenler; çalışan katılımının kuruma faydaları; öğretim ve öğrenim konusunda uzmanlık; başarılı öğretmenler için takdir, teşekkür ve ödüller ve öğrencilere faydalar, gibi alt gruplarda ele alınabilir. Murphy (2005) öğretmen liderliğini, öğretmenlerin okul içinde ve dışında liderlik yapabilmeleri ile bağdaştırmaktadır. Lider öğretmenliğin, bir meslek değil bir karakter tanımı olduğu söylenebilir. Okul içinde sınırlı kalan liderlik davranışları, sınıflarda istenilen ortamın oluşmasını zorlaştırabilir (Harris ve Muijs, 2002; Murphy, 2007; Zinn, 1997). Öğretmenlerin istedik liderlik vasıfları taşıyabilmeleri için öğretmen liderliğini sonuca ulaşmak için bir araç olarak değil, yaşamlarına yön verecek bir felsefe olarak görmeleri gerekliliği (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2003) çalışmalarda ön plana çıkmaktadır.

Lider öğretmenlerin, sınıflarına hâkim olmaları ve ihtiyaç halinde gereken kararları verebilme yeterliliğinde olmaları gerektiği (Harris, 2009; Hickey ve Harris, 2005; Little, 2003; Muijs ve Harris, 2007) söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu kararları etkili bir şekilde verebilecek düzeye gelebilmeleri için liderlik yeteneklerini geliştirmeye açık ve istekli olmaları gerektiği iddia edilmektedir (Hickey ve Harris, 2005; Lambert, 2003; Taylor, Yates, Meyer ve Kinsella, 2011). Liderlik rolü taşıyan öğretmenler; çok yönlü, adanmış, hem kendi gelişimini hem de kurumsal gelişimi önemseyen profesyoneller (Öntaş, 2019, s.299) olarak nitelenebilir.

Öğretmen liderliği hakkında birçok eğitimci ve eğitim araştırmacısı, modeller, standartlar ve yönergeler ortaya koymaktadır. Cosenza (2015)'ya göre eğitimcilerin gelişimini desteklemek için işbirlikçi kültür oluşturmak, öğrenci öğrenmesini teşvik etmek, uygulamaları geliştirmek için araştırmalara erişim sağlamak, profesyonel öğrenmeyi teşvik etmek, gibi alanlarda standartlar geliştirilmektedir. Öğretmen liderliği, Katzenmeyer ve Moller (2001)'e göre, toplumu yönlendirebilmeli ve toplumsal gelişime katkı sağlayabilmelidir. Toplumlarında, öğretmenlerinin yeterliliklerine göre şekillendiği söylenebilir (Skilbeck ve Connell, 2004, s.16). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal değişimin ve refahın eğitim temelli olduğu (Amos, Keiner, Proske ve Radtke, 2002; Gylfason, 2001; Hargreaves, 2003) görülmektedir. Bu yüzden, lider öğretmenlerin toplumlarda istenilen değişim ve gelişime ulaşılabilme için kilit bir rol üstlendikleri (Harris, 2002; Harris ve Muijs, 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004) söylenebilir. Öğretmen liderliği kavramına ilişkin olarak, 20 yıl öncesinde bile, yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak öğretmen liderliği konusu ne zaman geçse, sanki yeni bir kavram ortaya atılmışçasına bir karşılık görmektedir. Özellikle eğitim yönetiminde söz sahibi olanların öğretmen liderliğine ilişkin gerekli desteği göstermediği (Lambert, 2003) ifade edilmektedir.

Öğretmen liderliğinin, yönetsel liderlik ile birlikte ve beraber uyumlu bir şekilde var olması gerektiği gözlemlenmiştir (Lambert, 2003; Little, 2003; Smylie ve Denny 1990). Eğitim kurumlarında istenilen değişim ve gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin geleneksel rollerinden sıyrılarak “lider öğretmenler” olmaları (Harris, 2002; Harris ve Muijs, 2002; Muijs ve Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2001; York-Barr ve Duke, 2004) ve okul yönetiminin öğretmenlerin liderlik yapabilecekleri uygun ortamı sağlamaları gerektiği ifade edilebilir. Eğitimde reform girişimleri sınıf seviyesine odaklanmaya başlamıştır ve meslektaşlarının performansını iyileştirmeye adanmış öğretmen performansları ön plana çıkmıştır (Zinn, 1997). Liderlik rolü üstlenen öğretmenlerin; değişimin birer parçası olması, onlarda okulu sahiplenme hissi oluşturabilir (Frost ve Harris, 2003; Pounder, 2006). Bu sayede; lider öğretmenler, meslektaşları ile iş birliği içinde ortak hedeflere ulaşmak için çaba sarf edebilirler (Ghamrawi, 2013; Hickey ve Harris, 2005).

Öğretmenlerin yıllar boyunca davranışlarıyla toplumsal hafızada yer ettikleri ve çevrelerine olumlu veya olumsuz yön verdikleri gözlemlenmiştir (Sutherland, Palmer, Stichter ve Morgan, 2008; Wyse, vd., 2003). Yapılan araştırmalarda; öğretmen liderliğinin, öğretmenlere karşı olan bakış açısındaki etkileri de incelenmektedir (Struyve, Meredith ve Gielen, 2014; Zinn, 1997). Lider öğretmenlerin sadece bir öğretmen değil aynı zamanda çevrelerine ilham veren birer rol model oldukları söylenebilir (Harrison ve Killion, 2007; Pate, James ve Leech, 2005). Çevrelerine özgüvenleriyle, problem çözme becerileriyle, branşlarına olan uzmanlıkları ve takım yönetimi gibi yetenekleriyle birer örnek oldukları görülebilir (Harris, 2002; Harris ve Muijs, 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretimsel liderlik çalışmaları, bu liderliğin sadece sınıflara dönük değil, topluma dönük yönüne de dikkat çekmektedir. Phelps (2008)’e göre lider öğretmenler, etkilerini kendi sınıflarının ötesine taşımaktadır. Berry ve Hess (2013) öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmalarında; öğretmenlerin yalnızca sınıflarına yönelik değil, sosyal bağlamda, toplumsal temelli kuruluşlarla veya çevrimiçi/online uygulamalarda da etkili bir şekilde çalışma sürecine dahil edilmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen liderliğinin eğitim kurumlarında karşılaşılan problemlerin kolay ve etkili çözülmesine büyük katkı sağladığı söylenebilir (Harris ve Muijs, 2003; Murphy, 2005). Liderlik rolü üstlenen öğretmenlerin, karşılaştıkları problemleri çözmek için, yönetimin veya başka bir dış faktörün yardımını beklemeden harekete geçtikleri gözlemlenmektedir (Hickey ve Harris, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Smylie ve Denny, 1990, Taylor ve diğerleri, 2011). Bu sayede; çoğu problem durumu, kurum yönetimine taşınmadan

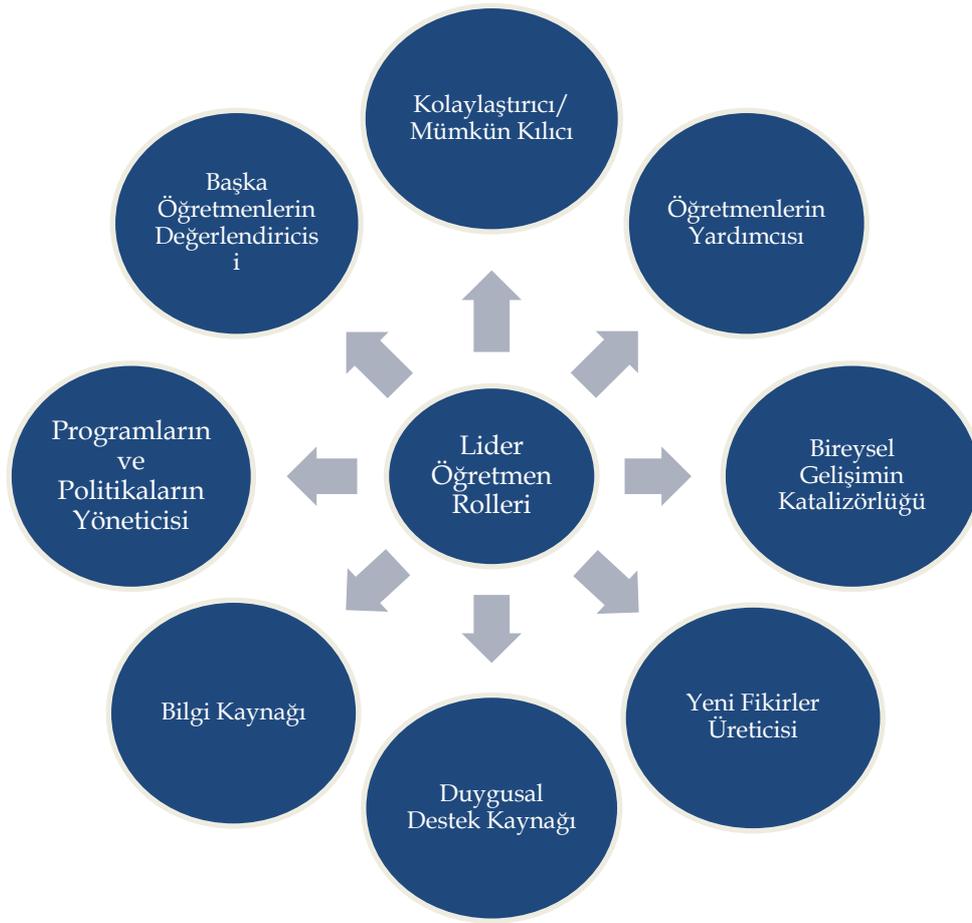
kısa sürede çözülebilir ve eğitimde verim artırılabilir (Smylie ve Denny 1990, Taylor ve diğerleri, 2011). Aynı zamanda iş yükü azalan yöneticiler zamanlarını daha önemli problemler için harcayarak okulların gelişim hızını arttırabilirler (Hallinger ve Hack, 2009; Leithwood, vd., 2007).

2. Lider Öğretmen

Alanyazın incelendiğinde “öğretmen liderliği” ve “lider öğretmenlik” üzerine yapılan araştırmaların, birbirlerine benzer ve hatta eş anlamlı kavramlar olarak kullanıldığı ve yorumlandığı görülmektedir (Lambert, 2003; Smylie ve Denny 1990; Zinn, 1997). Buna bağlı olarak, öğretmen liderliği sergileyen öğretmenlere kısaca “lider öğretmenler” denilebilir. Literatüre bakıldığında incelenen çalışmaların genelinde, lider öğretmen tanımları birbirinden farklı olsa da; sonuç olarak lider öğretmenlerin benzer görev, rol ve yeteneklere sahip olduklarından (Harris, 2002; Harris ve Muijs, 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004) bahsedilmektedir.

3. Lider Öğretmen Roller

Lider öğretmenler, her ne kadar formal bir liderlik modeline dâhil olmasalar da, yine de ulaşılması gereken bazı hedeflerinin olduğu gerçeğini göz ardı etmezler. Lider öğretmenlerin; kendilerini geliştirme, meslektaşlarında değişim isteği oluşturma, okul iklimini etkili bir iletişimin olmasını sağlayacak şekilde yönlendirme ve okul dışında liderlik yapmaya devam etme gibi temel rolleri vardır (Harris, 2009; Hickey ve Harris, 2005, Smylie ve Denny, 1990).



Şekil 1. Lider öğretmen rolleri

Bu rollere yönelik genel görünüm oluşturulan Şekil 1’de yer verilmiştir. Şekil 1’den görüldüğü gibi, genel olarak lider öğretmen rolleri sekiz alt başlıkta toplanabilmektedir. Bu konudaki rollere yönelik detaylar şu şekildedir;

- *Kolaylaştırıcı/Mümkün kılıcı rol:* Lider öğretmenler, gerek okul ikliminde, gerek de sosyal yaşantılarında, iletişim ve etkileşim içinde oldukları kişilerin sorunları dâhil olmak üzere, karşılaştıkları her problemin üstesinden gelmeye çalışan ve paydaşları için kolay çözümler bulmaya uğraşan kişilerdir. Buna ek olarak kendisinin ve çevresindeki kişilerin hayallerini ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için çaba sarf ederler. Thomas (2010) yılında yaptığı çalışmada öğretmenlik, liderlik ve kolaylaştırıcılığın arasındaki ilişkiyi belirtilen bu yönleri kapsayacak şekilde araştırmıştır ve öğretmen liderliğinde kolaylaştırıcı rolün önemine değinmiştir.

- *Öğretmenlerin yardımcısı:* Öğretmen liderlerin diğer öğretmenlerle yakın ve güvenilir bağlar kurdukları görülebilir. Meslektaşları ile iletişimleri ve etkileşimleri üst düzeydedir. Onların karşılaştıkları sorunları çözebilmek için çaba sarf ederler. Meslektaşlarının gelişiminde kilit rol oynarlar. Smylie ve Conley

(2002), okul gelişimi için öğretmen liderliği yaklaşımları üzerine yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin takım halinde çalışmalarının ve birbirlerini geliştirmeye yardımcı olmalarının öneminden bahsetmişlerdir.

- *Bireysel gelişimin katalizörlüğü:* Pate, James ve Leech (2005), öğretmen liderliğinin eğitici katalizörlüğü üzerine yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin kendilerinin gelişimi ve çevrelerinin bireysel gelişimindeki önemlerinden detaylı şekilde bahsetmişlerdir. Öğretmen liderlerin sorumluluk alanlarının, sadece öğrencileriyle sınırlı olmadığı söylenebilir. Öğretmen liderlerin, müdür ve yöneticiler dâhil olmak üzere, tüm okul çalışanlarının gelişim ve değişiminde pay sahibi olmaları gerektiği söylenebilir. Hali hazırda kendi gelişimlerinin sonucu liderlik rollerine bürünen öğretmenler bu tecrübeleriyle paydaşlarının kendilerini geliştirmelerinde bir kılavuz olabilirler.

- *Yeni fikirler üreticisi:* Alan yazında öğretmen liderliğine dair yapılan çalışmaların neredeyse hepsinde, lider öğretmenlerin farkındalıkları sayesinde sürekli yeni fikirler üretip uygulamaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bu yüzden, yeni fikirler üretebilip mevcut düzeni daha iyi hale getirmeye çalışmanın, lider öğretmenliğin önemli rollerinden biri olduğundan bahsedilebilir. Lider öğretmenler her zaman bir adım daha ileri gidebilmek ve mevcut problemleri en az zararla atlatabilmek için kafa yoran kişilerdir ve bu sürecin sonunda genellikle duruma yönelik özgün veya uyarlanmış fikirlerle çözümler ortaya koyarlar (Harris, 2002; Harris ve Muijs, 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004).

- *Duygusal destek kaynağı:* Sokol, Godzek ve Figurska 2015 yılında yaptıkları çalışmada lider öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı tavırlarına şekil vermedeki önemlerini incelemişlerdir. Yaptıkları incelemeler sonucu lider öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki duygusal desteklerin öneminden bahsetmişlerdir. Lider öğretmenler, kişilerin akademik başarısı kadar, hatta ondan daha öte ruhsal doygunluğa sahip olmaları gerektiğinin farkındalardır. Çoğu zaman da bu iki durumun öğrencileri ve paydaşlarını doğrudan etkilediğini bilirler. Bu yüzden akademik olduğu kadar etrafındaki insanlara duygusal olarak da destek verebilecek donanıma sahiptirler. Zor durumlar karşısında soğukkanlı kalabilirler ve kişilerin problemleri ne kadar büyük olursa olsun çözüm yolu bulmaktan vazgeçmeyip hayata daha olumlu bakabilmeleri için çaba sarf ederler.

- *Bilgi kaynağı:* Lider öğretmenler branşlarında uzman kişilerdir. Dersine girdikleri öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi birikimine sahiplerdir ve bu bilgi birikimini öğrencilerinin içinde buldukları koşulları da göz önüne alarak optimum şekilde aktarabilirler. Kendi branşlarının yanı sıra pedagojik olarak da

birikim sahibidirler. Eğitim-öğretim görevlerini sadece okulla sınırlı tutmazlar. Nerede olurlarsa olsunlar lider öğretmen kimlikleriyle çevrelerinin güvenle danışabileceği kişilerdir. Snell ve Swanson (2000) öğretmen liderlerin bilgi birikimlerini ve yeteneklerinin kavramsal bir çerçevesini çıkarmaya çalıştıkları araştırmalarında lider öğretmenlerin bahsedilen uzmanlıklarını ortaya koymuşlardır.

- *Programların ve politikaların yöneticisi:* Tüm bunların yanında öğretmen liderlerin okul yönetiminde aktif rol oynamaları gerektiğinden bahsedilebilir. Okul politikalarını belirlemede de aktif rol oynayabilirler. Okulun ihtiyaçlarının belirlenip bütçesinin oluşturulabilmesine yardımcı olabilirler. Öğrencilerinin ve okulun istedik eğitim-öğretim seviyesine ulaşabilmesi için nelere ihtiyacı olduklarını ve nelerin eksik olduğunu tespit edebilirler ve bu konuda okul idaresi ile birlikte uyum içinde çalışarak gereken adımların atılmasına öncülük ederler. Muijs ve Harris (2007) üç farklı okuldaki öğretmen liderliğini inceledikleri çalışmalarında lider öğretmenlerin okul yönetiminin rollerini üstlenebildiklerini ve okul ihtiyaçlarına göre programlar ve politikalar üretebildiklerini belirtmiştir.

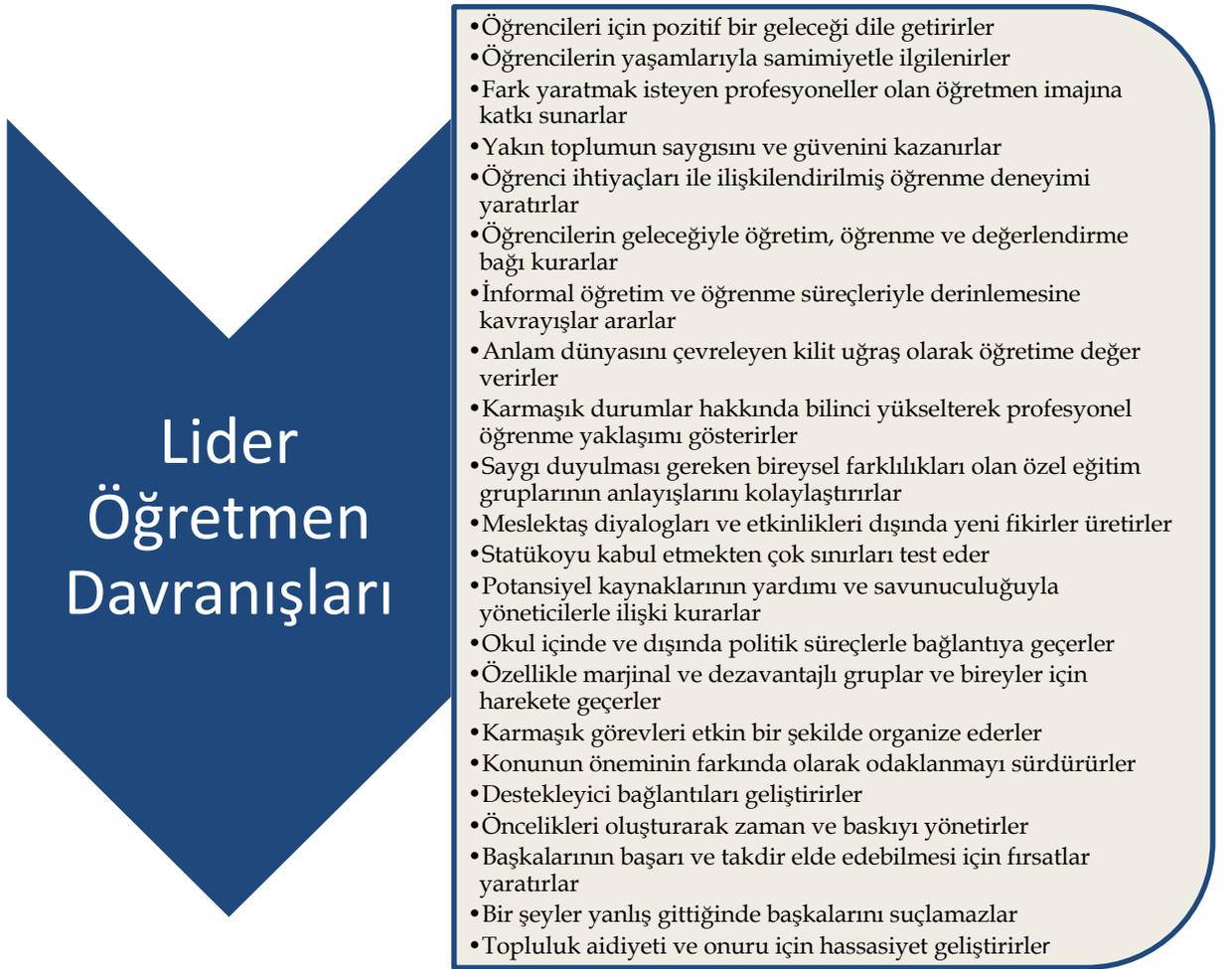
- *Başka öğretmenlerin değerlendircisi olma:* Struyve, Meredith ve Gielen (2014) öğretmenlerin algıları ve değerlendirmelerinin öğretmen liderliği uygulamaları ve okul mikro politığındeki yerini araştırmıştır. Bu çalışmada lider öğretmenlerin meslektaşlarının yeteneklerini değerlendirebilmedeki öneminden bahsetmişlerdir. Lider öğretmenler kendilerini meslektaşlarından da sorumlu hissederler. Diğer öğretmenlerin eksik oldukları noktaları tespit edebilir ve ihtiyaç duyulduğunda, onları kırmadan, eksiklerini gidermelerinde yardımcı olabilirler. Özellikle mesleğe yeni başlayan veya okullarına yeni gelen öğretmenlerin uyum sürecini sağlayabilmelerine yardımcı olurlar ve gerektiğinde sınıf içi hâkimiyetlerinde yetersiz oldukları noktaları gün yüzüne çıkarıp üstesinden gelmelerine yardımcı olurlar.

Yukarıda belirtildiği gibi, başlıca lider öğretmen rolleri sekiz alt başlık altında incelenebilir. Lider öğretmenlerin bu rollerin tamamında uzman olmasalar bile; gerek okul içinde, gerekse okul dışında düzenli olarak bu rollere göre hareket ettikleri söylenebilir. Lider öğretmenlerin bu rolleri sergileyebilmesindeki önemli faktörlerden birisi de okul yönetimlerinin tutumudur. İdarenin, statükoyu koruma kaynaklı endişelerle öğretmenlerin liderlik davranışlarına izin vermemesinin lider öğretmen rollerin yerine getirilmesi önündeki en büyük engellerden biri olduğu (Zinn, 1997) söylenebilir. Bu açıdan yöneticilerin liderlik görevlerini paylaşmaya hazır ve istekli olması önemlidir. Phelps (2008) de lider öğretmen olmanın engelsiz düşünülmemeyeceğini, lider öğretmenlerin olası engellerin varlığını anlayarak, bunları aşmaya çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, özellikle sınırlı zamanı ve yoğun

sorumlulukları bu tür liderlikteki başlıca engeller olarak nitelendirmiştir.

4. Lider Öğretmenlerin Sergiledikleri Davranışlar

Lider öğretmenlerin yukarıda bahsedilen rollerin yanı sıra alan yazına bakıldığında, lider öğretmenlerin sergiledikleri davranışlara ilişkin yazımlarda göze çarpmaktadır. Lider öğretmenlerin sergiledikleri başlıca davranışlar (Crowthher, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2007, akt. Öntaş, 2019, s.300-301) ise Şekil 2'deki görselleştirme ile listelenerek aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Lider öğretmen davranışları

Şekil 2'den görüldüğü gibi, lider öğretmenlikte başlıca yirmi üç davranışın sergilendiği belirlenmiştir. Bu davranışlara ilişkin detaylar ise şu şekildedir:

1. *Öğrencileri için pozitif bir geleceği dile getirirler:* Lider öğretmenlerin öğrenciler için rol model olduklarından bahsedilebilir. Bu yüzden öğrenciler için,

öğretmenlerinin kendileri hakkında düşünceleri önemlidir. Lider öğretmenlerin öğrencilerinin geleceği ile ilgili söyleyecekleri olumlu sözler veya umut dolu vaatler öğrencilerin motivasyonunu artırır ve okul içi ve dışındaki başarılarını olumlu etkiler.

2. *Öğrencilerin yaşamlarıyla samimiyetle ilgilenirler:* Öğrencilerin akademik başarılarıyla özel hayatları arasında pozitif bir etkileşim vardır. Bu yüzden lider öğretmenlerin odak noktaları sadece öğrencilerinin akademik başarıları ve ders içi tutumları değildir.
3. *Fark yaratmak isteyen profesyoneller olan öğretmen imajına katkı sunarlar:* Lider öğretmenler davranışlarıyla toplum içinde sıyrılmaya eğilimindedirler. Gerek öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel yaşamlarına gösterdikleri ilgiyle gerekse de okul dışı davranışları ve toplum yaşamına katkıları ile mesleklerinin itibarını arttırıp öğretmenlik mesleğinin önemini kavranmasına yardımcı olurlar.
4. *Yakın toplumun saygısını ve güvenini kazanırlar:* Lider öğretmenlerin etki alanları sadece okul içinde ve öğrencileriyle sınırlı değildir. Okul iklimini oluşturan tüm paydaşlarla olumlu bir etkileşim için çaba sarf ederler. Gösterdikleri örnek davranışlar çevreleri tarafından fark edilir ve bu sayede kendilerine has toplumsal bir yerleri olur.
5. *Öğrenci ihtiyaçları ile ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimi yaratırlar:* Her bölgenin, şehrin, okulun ve hatta her sınıfın kendine özgü bir öğrenci ortamı oldu ve bu ortamın genellikle homojen bir yapıdan uzak olduğundan bahsedilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin ders anlattıkları her bir sınıfın ve her bir öğrencinin ihtiyaçları diğerlerinden farklıdır. Lider öğretmenler derslerine girdikleri sınıfları ve öğrencileri etkili bir şekilde değerlendirerek onların ihtiyaçlarına göre ve öğrenme tarzlarını göz önünde bulundurarak bir anlatım tarzı ve müfredat işleyişi belirlerler.
6. *Öğrencilerin geleceğiyle öğretim, öğrenme ve değerlendirme bağı kurarlar:* Lider öğretmenler, öğrencilerinin içinde buldukları eğitim-öğretim döneminden daha ilerisini düşünüp, öğrencilerin gelecek planlamalarında aktif rol oynarlar. Derslerine girdikleri her öğrencinin kapasitesi ve yetenekleriyle doğrudan ilgili olup, kendilerini hangi yönde geliştirmeleri gerektiğini, ileride ne tarz ortamlar ve çalışma koşullarında başarılı olabileceklerini keşfetmelerinde yardımcı olur.
7. *İnformal öğretim ve öğrenme süreçleriyle derinlemesine kavrayışlar ararlar:* Eğitim ve öğretim sadece sınıf içiyle veya ailelerin çocuklarına yapmamaları gerektiğini söylemeleriyle sınırlı değildir. Müfredatın dışında, deneyimlerle, karşılıklı iletişimle ve keşfetmeyle ortaya çıkan, informal öğrenim diyebileceğimiz kavram; interaktifliğiyle, yapısal çerçeveden uzak oluşuyla ve öğrenmenin sosyal ortam içinde gerçekleşmesiyle; örgün eğitimin bıraktığı boşlukları doldurarak tüm öğrencilerin faydalanabileceği bir deneyim sunar.

Buna bağılı olarak lider öğretmenler informal öğretim ve öğrenme süreçlerinin doğasını özümseyebilmek adına kendilerini geliştirirler.

8. *Anlam dünyasını çevreleyen kilit uğraş olarak öğretime değer verirler:* Eğitimin okul içindeki kısmını kapsayan öğretim, günümüz dünyasında tüm kavramsal yapıların tanımlanmasında ve ihtiyaçlara yönelik kavramların oluşturulmasındaki ana unsurdur. Öğretimin önemini farkında olan lider öğretmenler, ona gerektiği değeri verip çevrelerinin de aynı değeri verebilmesi için örnek oluştururlar.
9. *Okul çapında paylaşılan pedagojik yaklaşımları desteklerler:* Lider öğretmenler okul içinde akranlarının, yönetimin veya öğrencilerin yaptıkları eğitimi destekletici ve geliştirici programlara ayak uydurur, geliştirilmesine yardımcı olur, katılım sağlarlar.
10. *Karmaşık durumlar hakkında bilinci yükselterek profesyonel öğrenme yaklaşımı gösterirler:* Bir problemin çözülebilmesi için önce problemi oluşturan unsurların anlaşılması gerektiği söylenebilir. Lider öğretmenler bu tür durumlarda ilk önce kendilerini ve çevrelerini, sorunun doğası hakkında bilinçli hale getirirler. Sonrasında ise bu tarz sorunların çözümünün, mesleki bir gereklilik olduğunun bilincinde olarak; kendilerini benzer problemlerin tekrar yaşanmaması veya yaşandığı zaman çabuk çözülebilmesi için eğitirler.
11. *Saygı duyulması gereken bireysel farklılıkları olan özel eğitim gruplarının anlayışlarını kolaylaştırırlar:* Her bireyin doğuştan gelen öğrenim farklılıkları vardır. Bazı öğrencilerde bulunan bu farklılıklar onların daha çok ihtiyaçlarına ve kavrama şekillerine göre eğitim görmelerini gerektirmektedir. Lider öğretmenler ise bu tarz ihtiyaçları olan öğrencilerin uyum sağlamasında aktif rol oynayıp yabancılaşımlarının önüne geçerler.
12. *Meslektaş diyalogları ve etkinlikleri dışında yeni fikirler üretirler:* Lider öğretmenler yaratıcı ve hayal dünyası geniş bireylerdir. İçinde buldukları sosyal veya eğitim ortamını bir ileri kademeye taşımak için başkalarından yardım veya onların katılımını beklemeden fikirler üretip harekete geçebilirler.
13. *Statükoyu kabul etmekten çok sınırları test eder:* Statükoyu kabul etmeyi, var olan durumu kabullenip değişime kapalı olmak olarak tanımlayabiliriz. Bu durum öğretmen liderliğinin doğasıyla ter düşmektedir. Lider öğretmenler başarıya ve gelişime öncü olup şartların neye el verip neye vermediğini sürekli sınarlar.
14. *Potansiyel kaynaklarının yardımı ve savunuculuğuyla yöneticilerle ilişki kurarlar:* Eğitim ortamlarındaki eksikliklerin ortadan kaldırılabilmesi için yöneticilerin durumu fark edip müdahale etmelerini beklemek zaman kaybına ve eğitimde zorluklara neden olabilir. Bu yüzden lider öğretmenler olası kaynaklara erişebilmek ve bu kaynakları koruyabilmek için yöneticilere ulaşım sağlıklı bir köprü kurar.
15. *Okul içinde ve dışında politik süreçlerle bağlantıya geçerler:* Eğitimde istendik değişimin gerçekleşebilmesi için sadece öğretmelerin çabalarının yetmeyeceği

barizdir. Okul içindeki değişim süreçleri okul yönetiminin hatta okul yönetiminin de ötesinde Milli Eğitim bürokrasisinin elindedir. Lider öğretmenler değişimin gerçekleşebilmesi için kendi inisiyatifleriyle harekete geçerler ve gerek okul yönetimiyle olsun gerek se okul dışı politik güce sahip kişilerle iletişim kurup, öncülük ederler.

16. *Özellikle marjinal ve dezavantajlı gruplar ve bireyler için harekete geçerler:* Okullarda paydaşların homojen olmayan yapısı, beraberinde bireysel farklılıkları diğer paydaşlardan çok daha fazla olan bireylerin varlığını doğurur. Bu tarz kişiler yoksul, zengin, farklı din, kültür ve etnik köken gibi değişkenleri temsil edebilirler. Lider öğretmenler, bu bireylerin farkına varıp, onların okul kültürüne uyumda zorluk çekmemeleri için çaba sarf ederler.
17. *Karmaşık görevleri etkin bir şekilde organize ederler:* Okul ortamı tüm paydaşlarıyla birlikte düşünöldüğünde, karmaşık bir ağ yapısı içinde, her odak noktasının birbirinden farklı ama birbirlerine bağımlı şekilde çalıştığı, canlı bir yapı olarak tarif edebiliriz. Bu yapının doğası gereği getirdiği kaosun içinde lider öğretmenler mevcut görevlerin üstesinden gelebilmek için ilgili paydaşları etkin bir şekilde organize edip başarıya ulaşabilirler.
18. *Konunun öneminin farkında olarak odaklanmayı sürdürürler:* Lider öğretmenler sınıf içi veya dışı olsun belirledikleri hedeflerden uzaklaşmalarını veya bu hedeflere geç erişmelerini sağlayacak unsurların yönetiminde uzmandırlar. O an uğraştıkları işin öneminin farkındadırlar ve acil ilgi gerektiren durumlar haricinde odaklarından şaşmazlar.
19. *Destekleyici bağlantıları geliştirirler:* Lider öğretmenler eğitim sürecinde sadece okul içi paydaşlardan destek almazlar. Sosyal yetenekleri ile okul içi ve dışı durumlara yardımcı olabilecek kişilerle iletişime geçip onları yeri geldiğinde sürecin bir parçası haline getirebilirler.
20. *Öncelikleri oluşturarak zaman ve baskıyı yönetirler:* Eğitim ve Öğretim ortamlarında belirlenen hedeflere ulaşılabilme veya ortaya çıkan sorunların çözülebilmesi için elde bulunan zamanın ve imkânların iyi idare edilebilmesi gerekir. Lider öğretmenler sorunların çözümüne ve koydukları hedefe ulaşabilmek için yapılması gerekenleri iyi belirleyip dış baskıları yöneterek sonuca ulaşırlar.
21. *Başkalarının başarı ve takdir elde edebilmesi için fırsatlar yaratırlar:* Lider öğretmenler, sadece kendilerinin değil etrafındaki kişilerin de başarı elde edebilmesi için çaba sarf eden kişilerdir. Başarı duygusunun ve bu başarının diğer inşalar tarafından kabul görüp ödüllendirilmesinin bireysel doğgunluk ve motivasyon adına ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar. Bu yüzden gerek öğrencilerinin gerekse meslektaşlarının bu duyguyu yaşayabilmeleri için ellerinden geleni yaparlar.
22. *Bir şeyler yanlış gittiğinde başkalarını suçlamazlar:* Gerek eğitim-öğretim ortamı içinde olsun gerekse de okul dışı olaylarda aksiliklerin olması hem normal

hem de kaçınılmazdır. Lider öğretmenleri diğerlerinden ayıran en önemli unsurlardan biri de karşılaştıkları zorluklar ve engellerde suçlu aramamalarıdır. Yanlışın kimde olduğuyula değil nerede ve ne yüzden olduğuyula ilgilenip, çözüm odaklı düzeltmeler yaparlar.

23. *Topluluk aidiyeti ve onuru için hassasiyet geliştirirler:* Her toplumun kendini tanımlayan ve hassas oldukları unsurlar vardır. Lider öğretmenler, çalıştıkları topluluğun sosyal dinamiklerine hâkimdirler ve bu dinamikleri koruyabilmek için özen göstermekle kalmaz çevrelerinin de aynı hassasiyete sahip olmalarına öncülük ederler.

Yukarıda belirtildiği gibi, lider öğretmenliğe yönelik başlıca yirmi üç davranış şekli ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu davranışlar; “daha iyi bir dünya için inanç taşıma”, “öğretim, öğrenme ve değerlendirme uygulamalarının özgünlüğü için mücadele etme”, “öğrenme toplumunda kolaylaştırıcı işlev görme”, “okul kültürü ve yapısı içindeki engellerle karşılaşma”, “fikirlere sürdürülebilir eylemlere dönüştürme” ve “başarı kültürünü destekleme” grupları altında da incelenebilir (Öntaş, 2019, s.300). Angelle (2007) de lider öğretmenlik davranışlarının gelişiminde, lider öğretmenliği destekleyen okul kültürünün var olmasına dikkat çekerek, bir organizasyon yapısının işbirliği, profesyonel ilişkiler, yüksek beklentiler ve sürekli öğrenme üzerine inşa edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin okul içi ve okul dışındaki yaşantılarının, kurum kültürünün, sınıf içindeki deneyimlerin, öğretmenliğe yönelik tutum ve algıları, gibi pek çok faktörün liderlik davranışlarını sergileyebilmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç

Alanyazında yer alan ve ulaşılan dokümanlar kapsamında yapılan inceleme sonucunda, öğretmen liderliğinin çok yönlü ve çok boyutlu bir kavram olduğu belirlenmiştir. Lider öğretmenler, liderlik davranışlarını gerek öğretmen liderliği eğitimleri/programları gerek de kendi kişisel deneyimleri sayesinde kazanmaktadır. Bu rollerin ve davranışların gerçekleşebilmesi için organizasyonel yapının ve yapı içindeki uyumun ve kültürel uygunluğun sağlanması önemlidir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin tutumunun bu süreçte etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Angelle (2007)'ye göre okul yöneticisi, okulunda lider öğretmenlerle açık iletişim kurmalıdır ki, bu iletişim süreci öğretmen liderliğinin başarısı için hayati bir bileşen olmaktadır. Müdürler; lider öğretmenlerden beklentilerini açıkça iletmelidir ve onlara liderlik becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olurken, aynı zamanda onları alınan kararlardan sorumlu tutabilmelidir. Cosenza (2015) da çalışmasının sonuç bölümünde katılımcıların çoğunun, öğretmenlerin bir yöneticinin desteği olsun ya da olmasın lider olabileceğine ve işbirliğine dayalı bir ortamın hem okulun başarısı hem de öğrencilerin akademik performansının anahtarı olduğuna inandığı tespitini paylaşmıştır.

Öğretmen liderliği ile ilgili Işık ve Bahat (2018) çalışmalarında; katılımcı görüşleri doğrultusunda, öğretmen liderliğinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin etkisinin büyük olduğu tespitini paylaşmıştır. Özellikle okul müdürlerinin liderlik görevlerini paylaşarak, öğretmen liderliğinin gerçekleşmesinde belirleyici rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu konuda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmelerini kolaylaştırmaları ve onlara bu süreçte destek olmalarını sağlayabilmek adına eğitimler düzenlemesi gerektiğini önermişlerdir. Can (2006) da çalışmasının sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliğinde müdürün etkisinin büyük olduğu tespitini saptamıştır ve öğretmenlerin bu konuda müdürlerinin onları güdülemesini istedikleri ve ortamın destekleyici nitelikte olmasını önemsediklerini belirtmiştir.

Eğitim kurumlarında istenilen değişim ve gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin liderlik davranışları göstermeleri oldukça önemlidir (Kaztenmeyer ve Moller, 2001; York-Barr ve Duke, 2004). Lambert (2003) çalışmasında, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde *öğrenmeye* olan yaklaşımlarının önemi üzerinde durmuştur ve bu tarz liderliğin öğrenen bir organizasyonun oluşumu ile çağrışım yaptığı vurgusunu paylaşmıştır. Bu hususta, geliştirilmesi gereken liderlik yargılarını ise; liderliğin, toplumun içinde, karşılıklı ve amacı olan bir öğretime destek vermesi, herkesin liderlik yapabilecek sorumluluk ve yeteneğe sahip olması, liderliğin gerçekleşebilmesi için okullardaki yetişkinlere yönelik öğrenme ortamları oluşturanın önemli etkisi olduğu; okul ikliminde, ortak paylaşımların olmasının önceliği; liderliğin tanımlanma şeklinin insanların katılımında büyük rol oynadığı, ve liderliğin bir amaca sahip olduğu, bu sebeple eğitimcilerinde amaç sahibi olması gerektiği, şeklinde sıralamıştır. Bu tespitler ve gelişen yargılar, öğretmen liderliğinin önümüzdeki yıllarda da artacak önemini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonucunda ilgili dokümanlara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Okul yönetimlerinin bu süreçte etkili olmasından ötürü, yöneticilerin liderlik görevlerini öğretmenlerle paylaşma yönünden okulda çalışmalar geliştirmesi ve öğretmenlerine destek olması önerilmektedir,
- Öğretmen liderliğine yönelik olarak kurs, vb. eğitim programlarının sayısı arttırılmalıdır, isteyen öğretmen ve yöneticilerin ulaşım ve erişimine hazır hale getirilmelidir,
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve yardımlaşmalarının istenilen düzeyde olabileceği okul kültürü sağlanmaya okul yöneticileri tarafından gayret gösterilmelidir,

- Lider öğretmenlik üzerine nitel ya da nicel yaklaşımlar kullanılarak bu alanda daha fazla akademik çalışmanın yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Adams, D., Kutty, G. R., & Zabidi, Z. M. (2017). Educational leadership for the 21st century. *International Online Journal of Educational Leadership*, 1(1), 1-4.
- Angelle, P.S. (2007). What research says: teachers as leaders: collaborative leadership for learning communities, *Middle School Journal*, 38 (3), 54-61.
- Amos, S. K., Keiner, E., Proske, M., & Radtke, F. O. (2002). Globalisation: autonomy of education under siege? shifting boundaries between politics, economy and education. *European Educational Research Journal*, 1, (2).
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative Media Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Yayıncılık.
- Berry, B. ve Hess, F. M. (2013). Expanded learning, expansive teacher leadership, *Phi Delta Kappa International*, 94 (5), 58-61.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative Research For Education*. Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.

- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education*, 24, (2), 79-99.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage publications. 4th edition.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 162.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge journal of education*, 33(3), 479-498.
- Ghamrawi, N. (2013). Teachers helping teachers: a professional development model that promotes teacher leadership. *International Education Studies*, 6(4), 171-182.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2 (105), 163-194.
- Gylfason, T. (2001). Natural resources, education, and economic development. *European economic review*, 45(4-6), 847-859.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?. In *Distributed leadership* 101-117. Springer, Dordrecht.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in The Knowledge Society: Education in The Age of Insecurity*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership ve Management*, 22(1), 15-26.
- Harris, A. (2003a). Distributed leadership in schools: leading or misleading?. *Management in Education*, 16(5), 10-13.
- Harris, A. (2003b). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership ve Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: Principles and practice. *National College for School Leadership*.
https://www.researchgate.net/profile/Alma_Harris/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice/links/0046352afb739e2877000000/Teacher-Leadership-Principles-and-Practice.pdf adresinden alındı.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In *Distributed leadership* 11-21. Springer, Dordrecht.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74.
- Hickey, W. D., & Harris, S. (2005). Improved professional development through teacher leadership. *The Rural Educator*, 26(2).

- Işık, M. ve Bahat, İ. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmen liderleri algıları üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 31-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40042/476210>.
- Katzenmeyer M. & Moller G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keung, C. C. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 283-295.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462>.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership ve Management Journal*, 23(4), 421-430.
- Lashway, L. (1998). Teacher leadership. *Research Roundup*, 14 (3), n3.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 37-67.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning. *Teachers as leaders: Evolving roles*, 159-165.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management ve Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational management administration&leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy J., (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Corwin Press, 46-64.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In *International handbook of school effectiveness and improvement*, 681-706. Springer, Dordrecht.
- Öntaş, T. (2019). Öğretmen liderliği (13.Bölüm). S. Demirdağ. (Ed.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (ss.292-309). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderligi. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Pate, J. L., James, L., & Leech, D. (2005). Teacher leaders: a catalyst for instructional leadership. <https://eric.ed.gov/?id=ED491493>.
- Phelps, P. H. (2008). Helping teachers become leaders. *The Clearing House*, 81(3), 119- 122.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership?. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.

- Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). Teachers for the future: the changing nature of society and related issues for the teaching workforce. *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs*, 16-23.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Sokol, A., Gozdek, A., & Figurska, I. (2015). The importance of teacher leadership in shaping the creative attitudes of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1976-1982.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Wyse F., Dodge B., Oden T., Weiss P., Viera C., Karsten E., Noffsinger J., and Carlsen, C., (1993). Booksearch: Teachers and Teaching in Novels, Biographies, Film, and Song. *The English Journal*, 82(5), 96-98.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York- Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zinn, L. F. (1997). Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders. *The Annual Meeting of the American Educational Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408259.pdf>.ök adresinden alındı.

Extended Abstract

Introduction

In education, leadership can be defined as managing the workability of peers towards common goals with healthy interaction and communication (Şişman, 2002). When we look at the past, only organizational leadership behaviors come to mind about educational leadership. However, in the latest research, it is seen that managerial leadership is not enough to achieve success in schools (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Murphy, 2005). For this reason, achieving success in education can be possible when all leadership roles are shared between all peers. Studies have emphasized that the fundamental factor in this sharing must be towards teachers (Keung, 2009; Little, 2003; York-Barr ve Duke, 2004;). Because of this, the ever-rising importance of teacher leadership comes before us.

Method

In this research, teacher leadership which became a necessary factor for education, is studied qualitatively. Qualitative research is a type of research that first gathers numeric data and, after that studies, interprets them and uses them in social or human behavior research (Creswell ve Creswell, 2013, p.54). In this study, document analysis as a qualitative method is used. Document analysis involves written materials that have information about targeted phenomenon or phenomena (Yıldırım ve Şimşek, 2006, p.187). In this study, during the document review; accessing documents, checking originality, understanding documents, analyzing and using data, stages were followed (Altheide, 1996; Yıldırım and Şimşek, 2006, p.193-201). For gathering necessary documents, the English and Turkish words of 'teacher leader' and 'teacher leadership' are used as keywords and searched in Google Scholar, Ebsco, and Eric databases.

Findings

Many reasons are mentioned in the literature about the development of teacher leadership. According to York-Barr and Duke (2004), these reasons can be sub-grouped as; the employee benefits to organization proficiency in education, appreciation of successful teachers, and rewards towards students. Murphy (2005) accommodates teacher leadership with; teachers' ability to lead in and out of school. According to the studies, to achieve wanted change and development in educational institutions, teachers must leave their traditional roles and become "teacher leaders" and school management must give an appropriate environment to teachers for them to lead. Studies in the literature show that research about "teacher leadership" and "teacher-leader" are used as the same or similar notions. Teacher leadership roles are

gathered in six sub-topics (Figure 1). These are; enabler and facilitator, helper of teachers, the catalyst of personal development, creator of new ideas, source of emotional support, source of information, manager of programs and policies, and evaluator of other teachers. Also, twenty three types of behaviors come into prominence (Figure 2). These behaviors can be studied in groups as "having faith towards a better world," "fighting for the individuality of educational and developmental applications," "serving as a facilitator in educational society," "facing obstacles in school culture and structure," "changing ideas to sustainable actions" and "supporting success culture" (Öntaş, 2019, p.300).

Conclusion, Discussion and Suggestions

After the findings of studies from documents in literature, it has determined that teacher leadership is a multi-dimensional and versatile concept. Teacher leaders get leadership behaviors through teacher leadership programs/educations or personal development. Organizational structure and the harmony and cultural convenience in this structure are essential for developing these roles and behaviours. Cosenza (2015) detects that the key to students' and schools' academic performance is an environment based on teacher leaders with or without organizational support. Işık and Bahat (2018) also found that, in line with the views of the participants, school administrators significantly affect teacher leadership, becoming a reality. In this context, at the end of the study, it is suggested that school administrators should develop programs towards sharing leadership roles with teachers, and support them and raise the number of courses and programs about teacher leadership.

İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dinleme Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi *

Hakim Kardeş^aMustafa Kaya^b^a Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bitlis^b Doçent Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Van

Özet

Bu çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenleriyle ilişkisini tespit etmektir. Bu çalışmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Bitlis İli Güroymak İlçesi Gölbaşı Cumhuriyet Orta Okulunda öğrenim gören ve iki dil bilen 145 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Karakuş-Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), Normallik testleri (Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon kullanım amacı, evde televizyon/radyo izleme durumuna göre Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İki dilli, dinleme, tutum.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

17 Mart 2020

Accepted / Kabul Tarihi:

30 Mayıs 2020

Page numbers / Sayfa no:

69-92

Citation Information /Atıf bilgisi:

Kardeş, H. ve Kaya M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 69-92. doi: <https://doi.org/10.22596/hej.1089334>.

Sorumlu yazar: Mustafa Kaya **e-posta:** m.kaya@yyu.edu.tr

* "İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation of Turkish Listening Attitudes of Bilingual Students in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this study; The aim of this study is to determine the relationship between bilingual students' Turkish listening anxiety, gender, class level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, having a smart phone, the purpose of using the phone, presence of TV/radio at home, TV watching time. In this study, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used. The participants of the research are 145 bilingual students studying at Gölbaşı Cumhuriyet Secondary School in Güroymak District of Bitlis Province. The study group was formed by using the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. "Attitude Scale Towards Listening" developed by Karakuş-Tayşi and Özbay (2016) was used as data collection tools. In data analysis, descriptive statistical measures (frequency and percentages), Normality tests (Komogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test and simple linear correlation (Spearman rank differences) analysis were used, respectively. As a result of the research, it was concluded that the bilingual secondary school students had a high level of attitude towards listening to Turkish. In addition, it was determined that the bilingual students' attitudes towards listening to Turkish were similar according to gender, class level, mother's education level, father's education level, having a smart phone, the language spoken at home, the purpose of using a smart phone, and watching television/radio at home. Unlike these results, it was found that the bilingual students' attitude levels towards listening to Turkish were statistically significant according to the daily television watching time.

Key Words: Bilingual, listening, attitude.

Giriş

Dinleme becerisi, bireylerin henüz dünyaya gelmeden edinmeye başladıkları bir dil becerisidir. İlk edinilen dil becerisi olması nedeniyle diğer dil becerilerinin de temelini dinleme becerisi oluşturmaktadır. Kişinin doğumdan önce başlayıp yaşamı boyunca devam eden temel dil etkinliği dinlemedir. Bu nedenle ana dili ne olursa olsun tüm öğrencilerin dinleme becerileri üzerine önemle eğilmek gerekmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde dinleme ilgili çeşitli tanımların yapıldığını söylemek mümkündür. Sever (2011, s. 9) dinlemeyi "işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak" olarak ifade ederken Aytan (2019, s. 12) dinlemenin sadece sesleri doğru işitmekten ibaret olmadığını, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel faaliyetlerin bütünü olduğunu aktarmaktadır. Özetlemek gerekirse dinleme, "Konuşma ya da (sesli) okuma yoluyla gönderilen bir bildirim, iletinin algılanıp kavranmasıdır." (Karataş, 2014, s. 267). Bu tanımlardan hareketle dinlemenin gerek bilişsel gerekse fiziksel boyutları olan karmaşık bir özellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Türkiye'deki Türkçe eğitim sisteminde dinleme, bağımsız bir öğrenme alanı ve dil becerisi olarak uzun yıllar ele alınmamıştır. Beceri odaklı eğitim anlayışının

benimsendiği 2005 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programlarında dinleme bağımsız bir dil becerisi ve öğrenme alanı olarak ele alınmış, bu yönde bir çerçeve çizilmiştir. Bu çerçevede; ses çıkarmayan, dinler görünen, problem çıkarmayan öğrencinin dinlediği, dinlemeyi bildiği varsayımının artık terk edilmesi gerektiği gerekçeleriyle ortaya konulmuştur. Nitekim dinleme dersliklerde ve doğal ortamlarda üst düzeyde edinilemeyecek kadar karmaşık aynı zamanda sistemli bir dil becerisidir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan eğitsel faaliyetlerden istenilen başarının elde edilebilmesi için ön koşul öğrencilerin derse ilgileri, Türkçe iletişim yeterlikleri, dilsel etkinliklere eğilimleri, motivasyon durumlarının bilinmesi gerekmektedir. Kişinin Türkçe dinleme ve diğer iletişim becerilerindeki başarısını belirleyen önemli etkenlerden biri tutumdur. Tutumlar kişilerin davranışları ve öğrenme süreçleri üzerinde etkili olmuş uzun süre yaşanan duygu, inanç ve eğilimleridir.

Tutum, kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye yönelten bir özellik olarak açıklanmaktadır (Aksoy, 1989; Kağıtçıbaşı, 1988; Triandis, 1971; Kardeş, 2013: 152).

Tutumlar yaşantı yoluyla sonradan kazanılan davranış eğilimleridir. Öğrencilerin dil becerilerine, derse, konuya, öğrenme materyaline, öğrenme ortamına, öğretmene vb. eğitim-öğretimin temel bileşenlerine olumlu tutum geliştirmeleri beklenen-istenen bir durumdur. Zira başarının önemli anahtarlarından biri olumlu tutum sergilemektir. Öğrenmeye, öğrenme ortamına, materyaline, hedef dile ve hedef dildeki dil becerilerine karşı gelmek, bunlara olumsuz tutum sergilemek başarının önüne aşılamayacak setler örecektir. Bu nedenle her eğitimcinin önemli amaçlarından biri de öğrencilerin eğitsel faaliyetlere olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmenin temel yolu da öğrenciyi her yönüyle tanımak, tutum ve davranışlarını öğrenmek, ilgi ve ihtiyaçlarını eğitim-öğretim süreçlerinde dikkate alarak bu yönde adımlar atmaktan geçmektedir (Bölükbaş, 2004; Francis ve Greer, 1999; Kardeş, 2013; She ve Fisher, 2002).

İki dillilik güncelliğini koruyan bir kavram olarak tüm disiplinleri ilgilendiren bir boyuta ulaşmıştır (Tunagür, 2021: 14). Bu sebepten ötürü ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin başta Türkçe dinleme becerisi olmak üzere diğer anlama ve anlatma becerilerine ilişkin yeterliklerini, beklentilerini, öğrenme tutumlarını bilimsel araştırmalarla betimlemek, iki dillilerin ihtiyaçlarına uygun bir Türkçe ana dil eğitimi verebilmek için gerekli ve önemlidir.

İlgili alanyazın tarandığında, Türkiye’de yaşayan iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme becerileriyle ilgili yok denecek kadar az sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ana dili olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dinleme

tutumlarıyla ilgili (Ciğerci ve Gültekin, 2019; Erdağı- Toksun, 2020) çalışmaların yapıldığı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme tutumlarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı (Karataş ve Kartallıoğlu, 2016; Polat, 2017) görülmektedir. İki dillilik ile ilgili öğrencilerin dinleme yeterlilikleri üzerine betimsel veya deneysel herhangi bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte iki dilli öğrencilerle farklı beceri alanlarıyla ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kaya ve Kardaş (2020) iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisini incelemişlerdir. Kardaş ve Görmez (2017) akvaryum tekniğinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı üzerine etkisini incelerken Şahin, Kardaş ve Görmez (2017) akvaryum tekniğinin iki dilli 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Tunagür, Kardaş ve Kardaş (2021) öğrenci merkezli dinleme-konuşma etkinliklerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ayrıca Aksu (2021) Fransa’da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı, Boğa (2019) soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisini, Çiftci (2021) okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisini, Ergüt (2021) yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarını incelemiştir. Nüfusunun yaklaşık 1/3’ü iki dilli olmasına rağmen alanyazında bu yöndeki araştırmaların eksikliği, Türkçe eğitiminin sağlıklı gerçekleşmesini de şüphesiz olumsuz etkilemektedir. Nitekim hedef kitlenin ihtiyaçları, ilgi ve tutumları, öğrenme kaygıları, öğrenme stratejileri bilinmeden yapılacak olan bir eğitim- öğretim faaliyetinin istene düzeyde olmasını engelleyebilir. Bu nedenle her Türkçe eğitimcisi ve araştırmacısının öncelikli amaçlarından biri, yaptığı akademik çalışmalarla hedef kitlenin Türkçeyi daha etkili öğrenmesine katkı olmalıdır. Alanda yurt dışında yaşayan iki dilli Türklerin dil becerileri üzerine yapılmış betimsel çalışmalar dikkat çekerken, Türkiye’de yaşayan iki dilli vatandaşların Türkçe dil yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı kalması Türkçe ana dil eğitim süreçleri için bir eksikliklerdir. Bu eksikliği bir nebze gidermek ve alan araştırmacılarının dikkatini bu yöne çekmek üzere incelemekte olduğunuz eser tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenleriyle ilişkisini tespit etmektir. Bu temel amaç bağlamında araştırmada şu problem sorularına cevap aranmıştır.

1. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumları hangi düzeydedir?
2. Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenlerinin öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarıyla bir ilişkisi var mıdır?

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini sağlamak, bu çalışmayı benzerlerinden ayıran temel niteliklerden biridir. Çalışmanın bu yönüyle alana değerli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Nitekim Türkiye’de ana dili Türkçe olmayan milyonlarca iki dilli Türk vatandaşı yaşamasına rağmen, alanda bu vatandaşların Türkçe dinleme tutumları üzerine yapılmış yeterli sayıda ve nitelikte akademik çalışma bulunmamaktadır. Bu Türkçe eğitimi alanı için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması amaçlandığından, çalışmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlişkisel tarama araştırmaları, iki veya ikiden daha çok sayıda olan değişkenlerin arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeye yönelik olan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Bitlis ili Güroymak ilçesi Gölbaşı Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören ve iki dil bilen 145 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yüz yüze eğitim ortamında toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Hem pandemi sürecinin getirdiği zorluklar hem de araştırmacının sahip olduğu maddi ve zaman sınırlılığı dikkate alındığında ve çalıştığı kurum burası olduğundan ötürü uygun örneklemenin makul olduğuna karar verilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	95	65,5
	Erkek	50	34,5
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	12	8,3
	6.sınıf	17	11,7
	7.sınıf	28	19,3
	8.sınıf	88	60,7
Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite	14	9,7
	Lise	25	17,2
	Ortaokul	66	45,5
	İlkokul	32	22,1
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar değil	8	5,5
	Lise	5	3,4
	Ortaokul	45	31,0
	İlkokul	44	30,3

	Okur Yazar değil	51	35,3
Evde konuşulan dil	Arapça	58	40,0
	Türkçe	3	2,1
	Arapça+Kürtçe	53	36,6
	Arapça+Türkçe	31	21,3
Akıllı Telefon sahibi olma	Var	66	45,5
	Yok	79	54,5
Telefonu kullanma amacı	Oyun	10	6,9
	Film/Haber	17	11,7
	Haberleşmek	58	40,0
	Bilgi Edinmek	58	40,0
	Hiçbiri	2	1,4
Televizyon/Radyo olma durumu	Evet	130	89,7
	Hayır	15	10,3
Televizyon izleme süresi	Hiç izlemem	8	5,5
	Yarım saat	52	35,9
	1-2 saat	54	37,2
	3-4 saat	25	17,2
	5 saatten fazla	6	4,2
Toplam		145	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun kız ve sekizinci sınıfta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde, babaların büyük çoğunluğunun (%45,5) ortaokul mezunu olduğu annelerin ise okuma yazma bilmediği, ilkokul ve ortaokul mezunlarının birbirine yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Evde konuşulan dile göre öğrenciler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun iki dil konuştuğu bulunmuştur. Öğrencilerin hemen hemen yarısı akıllı telefon kullanmakta iken diğer yarısı kullanmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu telefonu bilgi edinmek ve iletişim için kullanmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu televizyonlu bir evde büyük çoğunluğu günlük yarım saat ile 1-2 saat arasında televizyon izlemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında kullanılan tüm veri toplama araçları çalışmanın katılımcılarına 2021 yılında elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Karakuş-Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilen "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, araştırmacılar tarafından farklı okullarda okuyan 102 öğrenciye kompozisyon yazdırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrenci kompozisyonlarından hareketle toplam 51 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu madde havuzu beş Türkçe eğitimi uzmanı ve üç ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam sekiz uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşü sonucunda sekiz maddenin yeterli kapsama sahip olmadığı ve uygun olmadığı belirlenmiş ve taslak ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra 43 madde 144 öğrenciye uygulanmış ve uygulama sonucunda öğrencilerden alınan geri dönütler sonucunda dokuz madde çıkarılmış ve toplam 34 madde ile ölçeğin uygulaması yapılmıştır.

Ölçme aracının psikometrik özellikleri incelendiğinde, geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda dört madde ölçme aracından çıkartılmış ve toplam 30 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ayrıca ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliği için madde toplam puan korelasyonları incelenmiş ve 0,20'den düşük korelasyon olmadığı bulunmuştur. Güvenirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı incelenmiş ve 0,824 olduğu bulunmuştur (Karakuş-Tayış ve Özbay, 2016).

Ölçme Aracının Güvenirlik Analizi ve Normallik Varsayımının Test Edilmesi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenirliliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçme aracı ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçme aracı için hesaplanan güvenirlik değerleri

Ölçme araçları ve alt faktörler	Madde sayısı	Cronbach alfa
Dinlemeye Yönelik Tutum	30	0,888
Tutum alt faktör 1	17	0,914
Tutum alt faktör 2	5	0,726
Tutum alt faktör 3	4	0,772
Tutum alt faktör 4	4	0,719

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki ölçme aracının güvenirlik değeri 0,70 üstü olduğu bulunmuştur. Psikolojik yapıların ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları için 0,70 ve üstü güvenirlik değerleri yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracının kabul edilebilir güvenirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Ölçme aracının normallik testlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme Araçları ve alt faktörler	Z _{Çarpıklık}	Z _{Basıklık}	K-S Testi		S-W testi	
			İstatistik	P	İstatistik	p
Dinlemeye Yönelik Tutum	-0,31	1,35	0,062	0,200*	0,991	0,453*
Tutum alt faktör 1	-2,89	-0,54	0,082	0,020	0,963	0,001
Tutum alt faktör 2	1,46	-0,48	0,098	0,002	0,972	0,005
Tutum alt faktör 3	2,49	-1,57	0,150	0,000	0,945	0,000
Tutum alt faktör 4	-0,26	-1,91	0,091	0,005	0,969	0,002

Not. *p > 0,05; K-S testi = Kolmogorov-Smirnov testi, S-W = Shaphiro-Wilk testi

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçme aracı dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin toplam puanının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (p > 0,05). Ayrıca Tutum ölçeğinin alt faktörlerinin dağılımına bakıldığında normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu bağlamda dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin de normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Ölçme araçlarının güvenilirlik analizleri ve normallik varsayımları incelendikten sonra birden çok faktörlü olan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin alt faktörleri arasındaki ikili ilişkiler incelenmiş ve sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çok faktörlü ölçme araçlarının alt faktörleri arasındaki korelasyonlar

Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği				
	Tutum F1	Tutum F2	Tutum F3	Tutum F4
Tutum F1	--			
Tutum F2	0,144	--		
Tutum F3	-0,152	0,563**	--	
Tutum F4	0,429**	0,310**	0,223**	--

Not. *p < 0,01

Tablo 4 incelendiğinde dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin alt faktörleri arasındaki ikili korelasyonlar düşük veya anlamsız bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme aracı normal dağılım göstermediği için ikili korelasyonlar için Spearman sıra farkları korelasyonu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), Normallik testleri (Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi kullanılmıştır.

Bulgular

İlk Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular araştırma sorularının sırası dikkate alınarak sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme tutum düzeylerin nasıldır?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır. İki dilli öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeylerini belirlemek için kullanılan dinlemeye yönelik tutum ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Dinlemeye yönelik tutum ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Dinlemeye yönelik tutum ölçeği ve alt faktörlerine ait betimsel istatistikler

Faktörler	N	Min.	Max.	\bar{X}	S
Dinlemeyi gerekli görme	145	28	85	64,44 (3,79)	13,04
Bireysel farklılıklar	145	5	25	15,15 (3,03)	4,62
Dinleme güçlüğü	145	4	20	11,13 (2,78)	4,28
Etkili Dinleme alışkanlığı	145	6	20	14,10 (3,53)	3,57
Tutum toplam puan	145	45	150	104,82 (3,49)	18,01

Tablo 5 incelendiğinde, 30 madde ile dört alt faktörden oluşan ve beşli likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 45 iken maksimum puan 150 ve ortalaması ise 104,82 (3,49) olarak bulunmuştur. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve tutum düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Tutum ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde, dinlemeyi gerekli görme ve etkili dinleme alışkanlığı alt faktörlerine ilişkin tutum düzeyinin yüksek olduğu dinlemede bireysel farklılıklar ve dinleme güçlüğü alt faktörlerine ilişkin tutum düzeyinin ise orta olduğu görülmektedir. İki dilli öğrencilerin dinlemeyi gerekli görmeye ilişkin tutum düzeylerinin en yüksek olduğu ve dinleme güçlüğüne ilişkin tutum düzeyinin de en düşük olduğu bulunmuştur.

İkinci Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme tutum düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin sahip oldukları bu tutum düzeylerinin sosyo- demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu bağlamda “iki dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon sahibi olma/olmama durumu,

telefonu kullanım amacı, evde televizyon veya radyo kullanma, günlük televizyon izleme süresi değişkenlerine göre tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır? şeklindeki araştırma soruna yanıt aranmıştır. İlk olarak Türkçe dinleme tutum düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkisinin olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
F1	Kadın	95	77,16	-1,65	1979,5	0,100
	Erkek	50	65,09			
F2	Kadın	95	71,02	-0,78	2187,0	0,433
	Erkek	50	76,76			
F3	Kadın	95	69,56	-1,36	2048,5	0,173
	Erkek	50	79,53			
F4	Kadın	95	73,18	-0,07	2357,5	0,942
	Erkek	50	72,65			
Tutum	Kadın	95	75,03	-0,80	2182,5	0,423
	Erkek	50	69,15			

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güclüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı.

Tablo 6 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($U = 2182,5$; $Z = -0,80$; $p > 0,05$). Tutum ölçeğinin alt faktörlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları da istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
F1	5.sınıf	12	50,67	6,75	3	0,080	--
	6.sınıf	17	82,85				
	7.sınıf	28	63,23				
	8.sınıf	88	77,25				
F2	5.sınıf	12	77,33	2,02	3	0,568	--
	6.sınıf	17	62,94				
	7.sınıf	28	80,36				
	8.sınıf	88	72,01				
F3	5.sınıf	12	104,13	12,79	3	0,005*	5 > 6
	6.sınıf	17	58,88				5 > 8
	7.sınıf	28	85,84				7 > 6
	8.sınıf	88	67,40				7 > 8
F4	5.sınıf	12	74,71	1,28	3	0,734	

	6.sınıf	17	76,97			
	7.sınıf	28	65,13			
	8.sınıf	88	74,51			
	5.sınıf	12	66,79			
Tutum	6.sınıf	17	77,12	1,02	3	0,797
	7.sınıf	28	67,71			
	8.sınıf	88	74,73			

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı; 5 : 5.sınıf, 6 : 6.sınıf, 7 : 7.sınıf, 8 : 8.sınıf.

Tablo 7 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 1,02$; $p > 0,05$). Buna göre sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinin alt faktörlerine göre sınıf düzeyinde bir farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında, dinleme güçlüğüne (F3) ilişkin tutum düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($H_3 = 12,79$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 5.sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve 7.sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin ise 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne öğrenim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
F1	Lise ve üstü	5	85,00	3,14	3	0,370	
	Ortaokul	45	69,71				
	İlkokul	44	66,73				
	Okumamış	51	80,14				
F2	Lise ve üstü	5	69,00	4,44	3	0,218	
	Ortaokul	45	63,38				
	İlkokul	44	81,88				
	Okumamış	51	71,74				
F3	Lise ve üstü	5	63,70	9,36	3	0,025*	İlkokul > Ortaokul
	Ortaokul	45	61,10				
	İlkokul	44	87,69				
	Okumamış	51	71,74				
F4	Lise ve üstü	5	65,70	2,75	3	0,433	
	Ortaokul	45	71,83				
	İlkokul	44	81,26				
	Okumamış	51	67,62				

Tutum	Lise ve üstü	5	77,80	1,81	3	0,612
	Ortaokul	45	66,14			
	İlkokul	44	74,81			
	Okumamış	51	77,02			

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı

Tablo 8 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 1,81$; $p > 0,05$). Buna göre anne eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Anne eğitim düzeyinin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında, dinleme güçlüğüne (F3) ilişkin tutum düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($H_3 = 9,36$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin dinleme güçlüğüne ilişkin tutum puanlarının anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler Türkçe dinlemede daha fazla güçlük çektiği ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
F1	Üniversite	14	82,50	2,35	4	0,672	
	Lise	25	76,32				
	Ortaokul	66	74,03				
	İlkokul	32	67,69				
	Okumamış	8	58,75				
F2	Üniversite	14	68,82	6,59	4	0,159	
	Lise	25	58,72				
	Ortaokul	66	73,59				
	İlkokul	32	86,48				
	Okumamış	8	66,13				
F3	Üniversite	14	63,18	7,77	4	0,100	
	Lise	25	58,76				
	Ortaokul	66	72,48				
	İlkokul	32	87,33				
	Okumamış	8	81,63				
F4	Üniversite	14	77,54	1,10	4	0,895	
	Lise	25	70,78				
	Ortaokul	66	72,21				

	İlkokul	32	77,08			
	Okumamış	8	62,19			
	Üniversite	14	74,71			
	Lise	25	69,60			
Tutum	Ortaokul	66	73,86	1,73	4	0,785
	İlkokul	32	77,19			
	Okumamış	8	56,75			

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı

Tablo 9 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_4 = 1,73$; $p > 0,05$). Buna göre baba eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Baba eğitim düzeyinin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında tüm alt faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, evde konuşulan dile göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Evde konuşulan dil	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
F1	Arapça	58	70,45	0,09	2	0,952	
	Arapça+Kürtçe	53	71,59				
	Arapça+Türkçe	31	73,31				
F2	Arapça	58	71,66	0,03	2	0,988	
	Arapça+Kürtçe	53	71,92				
	Arapça+Türkçe	31	70,50				
F3	Arapça	58	75,73	3,84	2	0,147	
	Arapça+Kürtçe	53	74,29				
	Arapça+Türkçe	31	58,81				
F4	Arapça	58	61,41	6,34	2	0,042*	A+T > A
	Arapça+Kürtçe	53	76,33				
	Arapça+Türkçe	31	82,13				
Tutum	Arapça	58	68,49	0,53	2	0,768	
	Arapça+Kürtçe	53	73,79				
	Arapça+Türkçe	31	73,21				

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı; A : Arapça, A+K : Arapça+Kürtçe, A+T : Arapça+Türkçe.

Tablo 10 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_2 = 0,53$; $p > 0,05$). Buna göre evde konuşulan dil fark etmeksizin tüm

öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Evde konuşulan dilin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında, etkili dinleme alışkanlığına (F4) ilişkin tutum düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($H_2 = 6,34$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda evde Arapça+Türkçe konuşan öğrencilerin evde sadece Arapça konuşan öğrencilere göre etkili dinleme alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin akıllı telefona sahip olma durumuna göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefon kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Değişken	Akıllı Telefon	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Dinleme kaygısı	Var	66	72,12	-0,23	2549,0	0,818
	Yok	79	73,73			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($U = 2549,0$; $p > 0,05$). Buna göre iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri akıllı telefona sahip olma durumlarından bağımsız olarak birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin akıllı telefonu kullanım amacına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin akıllı telefon kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Değişken	Akıllı Telefon	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
F1	Var	66	66,52	-1,70	2179,5	0,089
	Yok	79	78,41			
F2	Var	66	75,65	-0,70	2432,0	0,486
	Yok	79	70,78			
F3	Var	66	78,83	-1,53	2222,5	0,125
	Yok	79	6813			
F4	Var	66	69,89	-0,82	2401,5	0,413

	Yok	79	75,60			
	Var	66	70,62			
Tutum	Yok	79	74,99	-0,62	2450,0	0,533

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı.

Tablo 12 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($U = 2450,0$; $p > 0,05$). Buna göre iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeyleri akıllı telefona sahip olma durumlarından bağımsız olarak birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, Öğrencilerin akıllı telefonu kullanım amacına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin akıllı telefonu kullanım amacına göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Tlf kullanım amacı	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
F1	Oyun	10	70,60	1,03	3	0,793	
	Film/Haber	17	66,26				
	Haberleşmek	58	69,91				
	Bilgi Edinmek	58	76,02				
F2	Oyun	10	80,10	2,06	3	0,560	
	Film/Haber	17	83,32				
	Haberleşmek	58	69,12				
	Bilgi Edinmek	58	70,16				
F3	Oyun	10	91,75	3,33	3	0,343	
	Film/Haber	17	78,00				
	Haberleşmek	58	71,25				
	Bilgi Edinmek	58	67,59				
F4	Oyun	10	75,40	2,71	3	0,439	
	Film/Haber	17	66,29				
	Haberleşmek	58	66,74				
	Bilgi Edinmek	58	78,34				
Tutum	Oyun	10	79,00	1,84	3	0,605	
	Film/Haber	17	71,41				
	Haberleşmek	58	66,72				
	Bilgi Edinmek	58	76,25				

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı

Tablo 13 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin akıllı telefon kullanım amacına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 1,84$; $p > 0,05$). Buna göre akıllı telefon kullanım amacı fark

etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin akıllı telefon kullanım amacına göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin evde televizyon/radyo izleme durumlarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Değişken	Tv/Radyo izleme	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
F1	Evet	130	73,45	-0,38	916,0	0,702
	Hayır	15	69,07			
F2	Evet	130	71,79	-1,02	818,0	0,307
	Hayır	15	83,47			
F3	Evet	130	70,60	-2,03	663,0	0,042*
	Hayır	15	93,80			
F4	Evet	130	72,34	-0,56	889,5	0,577
	Hayır	15	78,70			
Tutum	Evet	130	72,18	-0,70	868,0	0,487
	Hayır	15	80,13			

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güclüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı.

Tablo 14 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($U = 868,0$; $p > 0,05$). Buna göre iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeyleri evde televizyon ve radyo izleme durumlarından bağımsız olarak birbirine benzer olduğu söylenebilir. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutumun alt faktörlerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre farklılaşmasına bakıldığında, evde televizyon/radyo izlemeyen öğrencilerin izleyenlere göre dinleme güclüğüne ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle televizyon/radyo izlemeyen/dinlemeyen öğrenciler dinleme güclüğü daha fazla yaşamaktadır.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin günlük televizyon izleme süresine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Günlük izleme	tv	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
F1	Hiç İzlemem		8	84,31	5,95	4	0,203	
	Yarım saat		52	73,03				
	1-2 saat		54	65,00				
	3-4 saat		25	88,16				
	5 saatten fazla		6	66,50				
F2	Hiç İzlemem		8	58,31	1,15	4	0,886	
	Yarım saat		52	74,18				
	1-2 saat		54	73,63				
	3-4 saat		25	74,92				
	5 saatten fazla		6	68,67				
F3	Hiç İzlemem		8	69,44	3,52	4	0,475	
	Yarım saat		52	71,80				
	1-2 saat		54	75,20				
	3-4 saat		25	78,74				
	5 saatten fazla		6	44,42				
F4	Hiç İzlemem		8	56,63	15,27	4	0,004*	4 > 1
	Yarım saat		52	75,05				4 > 2
	1-2 saat		54	65,54				4 > 3
	3-4 saat		25	97,74				4 > 5
	5 saatten fazla		6	41,17				
Tutum	Hiç İzlemem		8	73,75	9,95	4	0,041*	4 > 2
	Yarım saat		52	73,42				4 > 3
	1-2 saat		54	65,30				4 > 5
	3-4 saat		25	94,08				
	5 saatten fazla		6	49,83				

Not: * $p < 0,05$; F1: Dinlemeyi gerekli görme, F2 : Bireysel farklılıklar, F3: Dinleme güçlüğü, F4 : Etkili Dinleme alışkanlığı; 1: Hiç İzlemem, 2 : Yarım saat, 3: 1-2 saat, 4: 3-4 saat, 5 : 5 saatten fazla.

Tablo 15 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($H_4 = 9,95$; $p < 0,05$). Buna göre iki dilli öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeyleri farklı olmaktadır. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar oluşturularak Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda günde 3-4 saat televizyon izleyen öğrencilerin diğer öğrenci gruplarına göre daha yüksek bir Türkçe dinlemeye yönelik tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca tutum ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde de günde 3-4 saat televizyon izleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre etkili dinleme alışkanlıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme tutum düzeyleri nasıldır?” şeklindeki soruya yanıt aranmış elde edilen bulgulara göre iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon sahibi olma/olmama durumu, telefonu kullanım amacı, evde televizyon veya radyo kullanma, günlük televizyon izleme süresi değişkenlerine göre tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır? şeklindeki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme tutum düzeyleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon kullanım amacı ve evde televizyon/radyo izleme durumuna göre etkisinin olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Bu bulguya göre cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon kullanım amacı, evde televizyon/radyo izleme durumuna göre fark etmeksizin öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre iki dilli öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeyleri farklılaşmaktadır. Benzer çalışmalar incelendiğinde Altunkaya'nın (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle ilgili yaptığı çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Halat (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Polat (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dilleri farklı yetişkin bireylerin dinlemeye yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelediği çalışma sonucunda öğrencilerin dinleme tutumları üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtirken Sarıgül (2000) de yapmış olduğu çalışma sonucunda cinsiyete göre yabancı dil kaygı düzeyi açısından öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada da (Ko, 2010; Elkhafaifi, 2005; Campbell, 1999) cinsiyetin öğrencilerin dinleme kaygısı üzerinde hiçbir etkisi olmadığını tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırma ile örtüşmektedir.

Yapılan kimi çalışmalarda elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Uçgun (2016) yaptığı çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde dinleme kaygısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Park ve French (2013) cinsiyet ile kaygının ikinci dil performansı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Arslan (2017) incelediği çalışmada ortaokul

öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dinleme kaygı puanlarında dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Maden ve Durukan'ın (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygılarını belirlemek için yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yapılan birçok çalışmada da (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000; Plotnik, 2009; Toros & Tataroğlu, 2002) kızların dinleme kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğinden hareketle bu öğrencilere gelişimsel özelliklerine uygun günlük belli bir süre dâhilinde yayınlar izlettirebilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul

Etik kurul kararının tarihi: 23.11.2021

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 14

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

Aksoy, M.E. (1989). Bilgisayar kursundan geçen öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksu, M. (2021). Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Alisinanoğlu, F.; Ulutaş, İ. (2000). Çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-31.

Altunkaya, H. (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (1), 12-31.

Aytan, T. (2019). Türkçe öğretimi (s.111-132), Dinleme Eğitimi (Editörler: Kavruk, H. ve Kurnaz, H.). Ankara: Nobel Yayınları.

Boğa, K. (2019). Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bölükbaş F. (2004). Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve Başarıları üzerindeki etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender differences in the language classroom. In Dolly, J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp.191-215). Boston: McGraw-Hill College.

Ciğerci, F. M. & Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 45-73. DOI: 10.22596/2019.0402.45.73

Çiftci, S. (2021). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Elkhafaifi, H., (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 206- 220.

Erdağı-Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 20-28. DOI: 10.29000/rumelide.752051

Ergüt, S. E. (2021). Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Françis, L. J.; Greer, J. E. (1999). Attitude toward science among secondary pupils in northern ireland: relationship with sex, age and religion. *Research in Science & Tehnological Education*, (17), 65-75.

Halat S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988) *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

Karakuş Tayşi, E. & Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 187-199. DOI: 10.16916/aded.50929

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, T. (2014). *Türk dili*. Ankara: Öncü Kitap.
- Karatay, H. & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4), 203-214. DOI: 10.11616/basbed.vi.455421
- Kardaş, M.N. (2013) İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 152-163.
- Kardaş, M.N. ve Görmez, E. (2017). The effect of aquarium method on the bilingual learners' turkish speech anxiety. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (12), 1-30.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Ko, Y. A. (2010). The effects of pedagogical agents on listening anxiety and listening comprehension in an English as a foreign Language context. Doctoral Dissertation. Utah State University.
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB-TDÖP) (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Park, G. and French, B. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41, 462-471.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polat, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sarıgül, H. (2000). Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- She, H. C., Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, (39)1: 63-78.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., Kardaş M.N., Görmez E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5 (3), 366-390.
- Toros, F.; Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tunagür, M. (2021). İki dillilere yönelik eğitimin temel kavramları (s.13-29), İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Editörler: Karabulut, A. ve Tunagür, M.). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Tunagür, M., Kardaş, N., & Kardaş, N. M. (2021). The effect of student-centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students.

International Journal of Education & Literacy Studies 9(1) 136-149.

Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.

Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study; The aim of this study is to determine the relationship between bilingual students' Turkish listening anxiety, gender, class level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, having a smart phone, the purpose of using the phone, presence of TV/radio at home, TV watching time. In the context of this main purpose, answers to the following problem questions were sought in the research.

1. At what level are the bilingual students' Turkish listening attitudes?

2. Do the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, having a smart phone, the purpose of using the phone, presence of TV/radio at home, TV watching time have an effect on students' Turkish listening attitudes?

One of the main features that distinguishes this study from its peers is to determine the effect of various variables on the Turkish listening anxiety of bilingual secondary school students whose mother tongue is not Turkish. It is thought that this study will make a valuable contribution to the field with this aspect. As a matter of fact, despite the fact that millions of bilingual Turkish citizens whose mother tongue is not Turkish live in Turkey, there are not enough academic studies on Turkish listening attitudes of these citizens in the field. This can be considered as a deficiency for the field of Turkish education.

Method

Since this study aimed to investigate the relationship between bilingual students' Turkish listening attitudes and some variables, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used in the research (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). Relational survey studies are research models that aim to determine the existence of co-variation between two or more variables (Karasar, 2014).

Findings

It was found that the bilingual students had the highest level of attitude towards seeing listening as necessary, and the level of attitude towards listening difficulty was the lowest. It was found that there was no effect on the Turkish listening attitude levels of bilingual secondary school students according to gender, grade level, mother's education level, father's education level, having a smart phone, the language spoken at home, the purpose of using a smart phone and watching television/radio at home. According to this finding, it is stated that the students' attitude levels towards listening

to Turkish are similar to each other regardless of gender, grade level, mother's education level, father's education level, having a smart phone, the language spoken at home, the purpose of using a smart phone, and watching television/radio at home. can be done. Unlike these results, it was found that the bilingual students' attitude levels towards listening to Turkish were statistically significant according to the daily television watching time.

Conclusion, Discussion and Suggestions

“How are the bilingual secondary school students' Turkish listening attitude levels?” According to the findings, it was concluded that the bilingual secondary school students had a high level of attitude towards listening to Turkish.

Attitude levels of bilingual secondary school students differ according to gender, grade level of education, mother's education level, father's education level, language spoken at home, having or not having a smart phone, purpose of using the phone, using television or radio at home, daily television viewing time. is it? The answers to the research questions were sought. It was found that there was no effect on the Turkish listening attitude levels of bilingual secondary school students according to gender, grade level, mother's education level, father's education level, having a smart phone, the language spoken at home, the purpose of using a smart phone and watching television/radio at home. According to this finding, it is stated that the students' attitude levels towards listening to Turkish are similar to each other regardless of gender, grade level, mother's education level, father's education level, having a smart phone, the language spoken at home, the purpose of using a smart phone, and watching television/radio at home. can be done. Unlike these results, it was found that the bilingual students' attitude levels towards listening to Turkish were statistically significant according to the daily television watching time. According to this finding, the bilingual students' attitudes towards listening to Turkish differ according to their daily television watching time.

Based on the results of this study, the following recommendations can be made:

Based on the fact that bilingual students' attitude levels towards listening to Turkish show a significant difference according to the daily television watching time, these students can be made to watch broadcasts within a certain period of time in accordance with their developmental characteristics.

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çocuk Sevme Eğilimlerinin İncelenmesi*

Rabia Erbil^a



Mürşet Çakmak^b



^a MEB, Okul Öncesi Öğretmeni, Mardin.

^b Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD. Mardin.

Özet

Bu çalışma, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Mardin ilinde yürütülen bu çalışma, Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin (N=164) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle yürütülen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Barnett Çocuk Sevme Ölçeği kullanılmıştır. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği çocuk sevme eğilimlerini belirlemek amacıyla çocuklara yönelik tutumları ölçmek için geliştirilmiştir. 14 maddeden oluşan bu ölçeğin her bir maddesi için "tamamen katılıyorum" ve "hiç katılmıyorum" yanıtları dâhil toplam yedi derecede olarak hazırlanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle analizde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sevme eğilimleri ile bazı olgusal değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu veriler doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi programı, çocuk, çocuk sevgisi, çocuk sevme eğilimi

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

27 Ocak 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

30 Haziran 2022

Page numbers / Sayfa no:

93-116

Citation Information /Atıf bilgisi:

Erbil, R. ve Çakmak, M. (2022). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 93-116 doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1063951>

Sorumlu yazar: Rabia ERBİL **e-posta:** rabiaerbil1@gmail.com

* Bu araştırma, 2022 yılında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı lisansüstü proje çalışmasından üretilmiştir.

Tendencies of Liking Children Child Development Program Students

Abstract

This study was conducted to examine the child development program students' tendency to love children. This study, which was carried out in the province of Mardin in the 2021-2022 academic year, was carried out with the participation of Artuklu University Health Services Vocational School Child Development Program students (N=164). In this quantitative study, scanning model was used. In the study, the Barnett Child Loving Scale, which was developed to measure attitudes towards children, was used as a data collection tool in order to determine child liking tendencies. This scale, which consists of 14 items, has been prepared as seven degrees in total, including the responses of "strongly agree" and "strongly disagree" for each item. The collected data were analyzed with the help of SPSS program. It was determined that the data did not show a normal distribution. For this reason, non-parametric analysis techniques were used in the analysis. According to the findings, it was found that the child development program students had a high level of liking for children. When the relationship between child liking tendencies and some factual variables was examined, no statistically significant difference was found. In line with these data, some suggestions have been made.

Keywords: Child development program, child, love of children, tendency to like children

Giriş

Yaşam zincirinin ilk ve en önemli halkasını oluşturan çocuk, bebeklik dönemi sonrası ve ergenlik dönemi öncesindeki küçük insan olarak tanımlanabilir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 20 Kasım 1989 tarih, 44/25 sayılı Kararıyla kabul edilip imza, onay ve katılıma açılan ve birçok ülke tarafından kabul gören Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ""çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır." (UNICEF, 2017).

Sevilme ihtiyacının sürekli giderilmesi gereken çocuk, yetişkinlerden farklı olarak korunmasız ve yetersiz olduğu için ebeveynleri sayesinde güvende tutulmak ve sonsuz destek görmek ister (Yörükoğlu, 2007). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde sevgi, insanın biyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının hemen ardından gelir. Yani çocuk yaşamın ilk yıllarında yetişkinin bakım ve beslenmesine olduğu kadar sevgisine de muhtaçtır. Çocuğun kendini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi, güven ve saygı dolu ilişkiler inşa edebilmesi için bu karşılıklı bağlılığa ihtiyacı vardır (Sezer ve Yoleri, 2011). Ruhun temel gıdalarından biri olan sevginin sanat, felsefe, doğa, din, toplum gibi birçok çeşidi vardır (Ercan, 2014). Bunlardan en kıymetlisi çocuğun doğumundan itibaren annesi tarafından sunulan koşulsuz sevgidir. Bu karşılıksız sevgiyi annesi aracılığıyla tadan çocuk, yaşamı boyunca bu sevginin yerini doldurmaya çalışacaktır (Çelikkaya, 1996).

İnsanların sevgi algısı ve ihtiyacı doğuştan gelen bir özelliktir fakat sevginin ifade edilmesi ve hissettirilmesi öğrenilmiş bir davranıştır. Çocuğun toplumsal

değerleri benimseyebilmesi için güven ortamında sevgi dolu ilişkiler geliştirmesi gerekir. Bu bağlamda ebeveynlerin sevgiyi sözlü olarak ifade etmelerinin yanında çocuklarla beraber nitelikli vakit geçirmeleri ve onlara karşı davranışlarında güven verici olmaları çocuğun kişiliğinde belirleyici rol oynar (Özen, 2015). Çocukla göz kontağı kurup gülümseyerek konuşmak çocuğun kendini dinlenmeye değer olduğunu ve önemli hissetmesini sağlar. Bu şekilde kurulan iletişimde çocuk kendini ve duygularını rahat ifade edebileceği bir ortam edinmiş olur (Gül, 2005). Çocukların benlik saygısının gelişebilmesi için böyle bir ortamda yetişmeleri oldukça önemlidir (Şahin ve Aral, 2012).

İnsan için her yaşta gerekli olan sevilme duygusu, çocuklar için hava ve su kadar elzemdir. 8-10 yaşlarından önce çoğu çocuk için temel problem sevilme sorunudur. Kendisinin, olduğu hâliyle sevilmesi çocuk için besleyici görev görür. Bu yaşlara kadar sevgiyi sadece alıcı olarak tanıyan çocuk, bu duyguyu yeterince tattıysa artık sevmeye hazırdır. Öyle ki artık verici konumuna geçen çocuk sevdiği için bir şeyler yaratmaya (şiir, resim vb.) hazır ve isteklidir (Fromm, 1995). Bu istek yetişkinler tarafından olumlu görülerek karşılığında çocuğa destek, ilgi ve şefkat sunulduğunda, çocuğun çevresindeki insanlara güven duymasına yardımcı olur (Sezer ve Yoleri, 2011). Sevgiyi sevilen şeyin yaşaması ve gelişmesi için duyulan etkin ilgi olarak tanımlayan Fromm, onu belli oranda çaba gerektiren bir sanat olarak görür. Sevginin almaktan çok vermekle ilgili olduğunu savunarak sevilen şey uğruna emek harcanmasını gerekli görür. Bu şekilde sevgi, sevgi yaratan bir güç olarak tanımlanır. Tüm olumlu hislerin temeli olan sevginin bulunduğu yerde güven duygusuyla beraber birbirini seven insanlar yetişir (Fromm, 1995).

Sevgiden mahrum kalarak yetişen çocukların bu boşluğu doldurmak için dış dünyaya karşı takındıkları ilgisizlik ve saldırganlık gibi istenmeyen olumsuz davranışlarını, istenen davranışlara dönüştürebilmek için yine sevgi gereklidir (Gül, 2005). Bu aşamada sevgi gerek ailede gerekse okulda disiplinden daha etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Öğretmenin, öğrencilerini sevip değer verdiği sürece onları istediği gibi yetiştirebilme imkânı vardır. Sevildiğini hisseden öğrenci ise er ya da geç ondan beklenen davranış ve sorumlulukları yerine getirecektir (Özen, 2015). Ayrıca çocuklarla iletişimde sevgi dili kullanıldığında olası disiplin sorunlarının önüne geçilebileceği de belirtilmiştir (Uğurlu, 2013). Sevgi gereksinimi karşılanmayan, toplum tarafından benimsenmemiş insanlar, yalnızlaşmış ve dışlanmış olarak büyürler. Hayat boyu karşılaştığımız savaş, madde bağımlılığı, saldırganlık gibi birçok sorunun temelinde sevgi eksikliği yatmaktadır. Bu tür olaylarda kültürel, politik ve toplumsal etkenlerin yanında bireyin sevmeye, sevilme ve kabullenilme gibi ihtiyaçlarının yeterince giderilememesinin etkisi büyüktür (Sönmez, 2003).

Çocukluğun bir kısmını ve yaşamın ilk altı yılını kaplayan okul öncesi dönemi için dışsal uyaranlar ve bunların niteliği çocuk için büyük önem taşır. Okul öncesi yılları, toplumsal değerlerin edinimi, temel beceri ve alışkanlıkların kazanımı en

önemlisi de kişiliğın oluşum ve gelişimi için en kritik dönemdir (Gültekin-Akduman, 2011). Bu dönem bireyin tüm yaşamını etkileyecek olan becerilerinin ediniminde kritik olduğundan yaşamın altın çağı olarak nitelendirilebilir. Bu yüzden topluma faydalı ve kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirilmesi açısından dönemin en verimli şekilde değerlendirilmesi gerekir (Yaşar ve Aral, 2010). Bu dönemde eğitim ortamının güven dolu olması ve öğretmenin çocuğa sınırsız sevgi sunabilmesi çocukların sağlıklı kişilik oluşturabilmeleri açısından önem arz eder (Ercan, 2014). Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan 72 aylık oluncaya kadar geçen süreyi kapsayan, bu yaş grubu çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel özellikleri dikkate alınarak bilişsel, fiziksel, psikomotor, sosyal-duygusal ve dil gibi gelişim alanlarının geliştirilmesini amaçlar (MEB, 2013). Çocukların bu gelişim alanlarına uygun hedeflere ulaşabilmesi iyi bir okul öncesi eğitim programı, uygun fiziki şartlar ve en önemlisi yetkin bir okul öncesi öğretmeni ile mümkündür.

Çocuk gelişim ön lisans ve lisans programı mezunları da resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi dönem çocuklarına eğitim verme imkânı elde etmektedirler (Saracaloğlu, Ülkü ve Gözel, 2020). Bu mezunlar öğretmen asistanı sıfatıyla hem öğretmenlik hem stajyer öğretmenlik yapabilmektedirler. Ayrıca hastanelerin çocuk bölümünde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de çocuklarla ilgilenecek çalışmalarını sürdürebilirler (Güngör ve Ogelman, 2021). Bu bağlamda çocuk gelişimi programı öğrencileri de mezun olduktan sonra küçük çocuklar ile çalışabilecekleri için onların hayatında bir öğretmen kadar etkili olabilmektedirler. Bu yüzden çocuklarla ilgisi olup onlarla iletişimde bulunarak hayatlarına dokunma imkânı elde eden her bireyde olduğu gibi çocuk gelişimi öğrencilerinin de öğretmenlerde aranan birtakım özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği için gerekli bazı donanımlara sahip olmak gerekir. Bir öğretmende bulunması gereken donanımlardan en önemlilerden birisi, iletişim becerilerini etkili kullanmaktır. Bu beceri tüm insan ilişkilerinde ve ortamlarında bireyler arası iletişimi güçlendirerek kişileri daha anlaşılır kılar. Bu bağlamda Korkut (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler gibi insanlarla daha fazla vakit geçiren meslek alanlarında çalışanların iletişim becerilerinde daha yetkin olması beklendiği ifade edilmiştir. Duygu ve düşüncelerin eşlik etmediği bir eğitim eksik sayılır. Okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkileri okuldaki eğitim kalitesi hakkında bilgi verebilir. Okuldaki iletişimin güçlü ve karşılıklı olması, istenmeyen problemleri önleyecektir. Bu iletişimin sevgi temelli olması öğrenciye sevgiye layık olduğunu ve kendisini değerli hissetmesini sağlar (Yılmaz, 2018). Öğrencilerin öğretmenleriyle duygusal açıdan olumlu iletişim kurup kendilerini güvende hissetmesi, dikkatlerini öğrenmeye yönlendirmelerine yardımcı olur (Uyanık ve Kandır, 2010). Bu nedenle sevgi temelli iletişimi benimseyen okullarda akademik başarının yüksek olması beklenmektedir (Yılmaz, 2018). İyi bir dinleme yetisi, empatik becerilere sahip olma ve anlaşılır biçimde konuşma etkili bir iletişim sürecinde öğretmende bulunması gereken önemli özelliklerdir. Bunlar

öğrenciye değer verildiğini gösteren iletişim unsurlarıdır (Saltalı ve Erbay, 2013). Çocuğa kazandırılması istenen olumlu duygular, değerler, düşünceler, ahlaki yapıda istek ve arzular duyuşsal alanın kapsamına girer. Çocuk yetiştirmek değer ağırlıklı bir görev sayıldığı için öğretmenler, sevginin de dâhil olduğu duyuşsal alan boyutunu göz önünde bulundurmalıdır. Nitekim öğrencilerde hedeflenen duyuşsal alandaki davranış değişikliklerinin oluşması için öğretmenlerin de duyuşsal alan boyutunun kuvvetli olması gerektiği belirtilmektedir (Özmen, 1999). Ayrıca başarılı bir öğretmen olabilmek için bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterliliklerinin yanında tutum, davranış, sevgi gibi duyuşsal alan yeterliliklerine de sahip olmak gerektiği vurgulanmıştır (Kuşçu, Erbay, Acar ve Gülnar, 2015). Ercan'ın (2014) yaptığı araştırmada günümüzün modern eğitim anlayışında çocuklara bilişsel becerilerden daha fazlasını kazandırmanın amaçlandığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda Özmen (1999), eğitimde öğretmen yetiştirme için kullanılan eğitim programlarında duyuşsal alan boyutuyla ilgili olarak olumlu kişilik özellikleri kazandırma ve sevgi eğitimini kapsayan derslerin de yer alması gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmenin mesleğini gönüllü olarak seçip seçmediği ve çocuk sevgisi bu mesleği etkin bir şekilde yapabilmesini etkiler (Çay ve Şanal, 2016). İşini severek yapan öğretmenler öğrencilerine ılımlı yaklaşır, onların ihtiyaçlarını dikkate alarak rehberlik eder. Bu durum öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiyi güçlendir (Dereli İman, 2014). Sosyal bir varlık olarak çocuk, sevildiği ölçüde ve ortamda kendini daha iyi ortaya koyar. Aileden daha geniş bir sosyalleşme ortamı olan okulda, sevildiğini ve değerli olduğunu hisseden çocuk yeni şeyler öğrenmek için girişimci ve meraklı olmaktan çekinmeyecek, keşfetmekten haz duyacaktır (Ercan, 2014).

20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda onaylanan Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi'nde her çocuğun güvenli bir ortamda sevgi ve anlayışla yetiştirilmesinin benimsendiği birtakım ilkelere yer verilmiştir. Böylece çocukların temel hakları belirlenerek her türlü ihmal ve sömürüye karşı korunması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle hem okul öncesi öğretmenlerinden hem de küçük çocuklarla çalışan bireylerden çocukları sevmelerinin yanında onların haklarına saygı göstermeleri de beklenmektedir. Bu sayede çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla daha verimli eğitim süreçlerinin düzenlenebileceği düşünülmektedir (Güngör ve Ogelman, 2021).

Alanyazın incelendiğinde çocuk sevme kavramının birçok değişkenle ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları (Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık, 2015), mesleğe ilişkin motivasyonları (Dereli İman, 2014) ve tutumları (Kuşçu vd., 2015) ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerileri (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013), karakter eğitimi yetkinlik inançları (Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır Buldur, 2014) ve iletişim becerileri (Ceylan, 2017) ile çocuk sevme durumları birlikte ele alınmıştır. Bunların dışında ilköğretim öğretmenleri (Gelbal ve Duyan, 2010) ve sınıf öğretmenlerinin (Çay ve Şanal, 2016) de çocuk sevme durumları incelenmiştir. Genellikle

öğretmenlerin (Uğurlu, 2013; Ercan, 2014; Türk, Kardeş Özdemir ve Kerimoğlu Yıldız, 2017) ve öğretmen adaylarının (Özkal, 2020) çocuk sevme düzeylerinin incelendiği çalışmaların yanında babaların (Ekici ve Çalışandemir, 2021) ve hemşirelerin de (Akgün Kostak, Semerci ve Kocaaslan, 2017) çocuk sevme düzeylerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Öğretmenliğin dışında çocuk ile vakit geçiren ve çocuk gelişimiyle ilgilenen grupların da çocuk sevme ile ilgili çalışmalara dâhil edilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Nitekim çocuğun yaşamında etkili olabilecek her grubun, çocuk kavramına yüklediği anlamların belirlenmesi ve çocuğa verdikleri değer ile sevgi düzeyinin bilinmesi önemlidir. Çocuk ve çocuk gelişimi kavramıyla yakından ilgili olan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin de çocuk sevme düzeylerinin (Güngör ve Ogelman, 2021) ve çocuk kavramının incelendiği araştırmalar (Saracaloğlu vd., 2020) bulunmaktadır. Bu tür araştırmaların az sayıda olması göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinin ve bunları etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin, ders içeriğinin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi konusunda alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçlar ile bu çalışmanın, çocuk gelişimi bölümünü seçmeyi düşünen öğrenciler için bir kaynak niteliği taşıması amaçlanmaktadır.

Çocukların eğitim sürelerinin çoğunu okul ortamında geçirdiğini düşünürsek bu ortamda sevginin hissettirilebilmesi için eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir (Özen, 2015). Öyle ki gelecek nesillerin inşasında sevgi temelli bir toplum oluşturmak amaçlanmışsa bunun yolunun eğitimden geçeceği bilinmektedir (İman, 2014). Ayrıca sevginin işe koşulduğu eğitim ortamında öğrenci başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Sönmez, 1987). Bu da sevginin eğitim sürecinde etkili bir değişken olduğunu kanıtlar niteliktedir. Çocuk gelişimi ön lisans ve lisans programı mezunları da gerek eğitimci olarak okullarda gerekse hastane, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çocuklarla yakın temasta bulunabilmektedirler. Dolayısıyla bu çalışmanın, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgilenen mesleklerdeki insanlar için çocuk kavramının ve algısının neler olduğunun ortaya konması; bu eğitimin geliştirilmesi ve mesleği icra edecek insanlara yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerinin dağılımları nasıldır?

2. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında;

a. Cinsiyete,

b. Kardeş sayısına,

c. En çok yaşanan yerleşim yeri çevresine,

- d. Daha önce en çok kimlerle yaşadıklarına,
- e. Daha önce çocuk bakıp bakmadıklarına,
- f. Ailenin ekonomik gelirine,
- g. Anne eğitim durumuna,
- h. Baba eğitim durumuna,
- i. Anne mesleğine,
- j. Baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada çocuk sevme eğilimlerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. İnsanların ne düşündüğünü bilmek için onlara soru sorulması gerektiği fikrini benimseyen bu model bireylerin tutum, eylem, inanç ve görüşlerini belirlemek için tercih edilir. Bu amaçla evreni temsil eden bir kitleden elde edilen bilgiler hakkında istatistiksel olarak genelleme yapılarak var olan durum betimlenebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı bölümünde okuyan 164 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte evrendeki tüm bireylere eşit seçilme olasılığı verilir ve bu seçim diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Kısacası örneklemin, evrenden rastgele seçimi söz konusudur (Büyüköztürk, 2016). Katılımcıların dağılımları ise Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin olgusal değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları.

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	153	93,3
	Erkek	11	6,7
Kardeş sayısı	1 kardeş	2	1,2
	2 kardeş	7	4,3
	3 ve daha fazla	155	94,5
Yerleşim yeri	Kırsal	22	13,4
	İlçe	64	39,0
	Şehir	78	47,6
En çok kimle yaşadığı	Aile	162	98,8
	Tek başına	2	1,2
Çocuk bakıp bakmadığı	Baktım	47	28,7
	Bakıyorum	3	1,8

	Bakmadım	114	69,5
	1000-3000	116	70,7
Aile ekonomik geliri	3001-6000	40	24,4
	6001+	8	4,9
	Okul mezunu değil	89	54,3
Anne eğitim düzeyi	İlköğretim	69	42,1
	Lise	5	3,0
	Üniversite	1	,6
	Okul mezunu değil	22	13,4
Baba eğitim düzeyi	İlköğretim	98	59,8
	Lise	31	18,9
	Üniversite	13	7,9
	Çalışmıyor	78	47,6
Anne meslek	İşçi	2	1,2
	Diğer	84	51,2
	Çalışmıyor	28	17,1
	Memur	14	8,5
Baba meslek	İşçi	28	17,1
	Serbest	50	30,5
	Diğer	44	26,8
Toplam		164	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 164 çocuk gelişimi programı öğrencisinin dâhil edildiği görülmektedir. Bu öğrencilerin %93,3'ünü kadınlar, %6,7'sini erkekler oluşturmaktadır. Kardeş sayıları açısından incelendiğinde öğrencilerden %94,5'inin üç ve daha fazla kardeşi varken %1,2'sinin bir kardeşi vardır. Öğrencilerin %47,6'sı şehirde, %13,4'ü kırsalda; %98,8'i en çok ailesiyle, %1,2'si ise tek başına yaşamıştır. %69,5'i daha önce çocuk bakmamışken %1,8'i çocuk bakmaya devam etmektedir. Ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri %70,7'inin 1000-3000 arasında iken %4,9'unun 6001 ve üstüdür. Öğrencilerin annelerinin %54,3'ü okul mezunu değil iken %3'ü lise mezunu; babalarının ise %59,8 ilköğretim, %7,9'u ise üniversite mezunudur. Öğrencilerin annelerinden %47,6'sı çalışmazken %1,2'si işçi; babalardan %30,5 serbest meslek sahibi iken %8,5'i memurdur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, çocuk sevmeye eğilimlerini belirlemek amacıyla Barnett ve Sinsini (1990) tarafından çocuklara yönelik tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeğidir. Uyarlama çalışmasına göre 14 maddeden oluşan bu 7'li likert ölçeğin her bir maddesi için "tamamen katılıyorum" ve "hiç katılmıyorum" yanıtları dâhil toplam yedi derecede görüş alınmaktadır. Bu görüşler yorumlanırken "tamamen katılıyorum" yanıtına 7, "hiç katılmıyorum" yanıtına 1 puan verilmektedir. Olumsuz maddeler ise tam tersi şekilde puanlanmaktadır. Ölçekten en az 14, en fazla 98 puan alınabilmektedir. 14-38 puan aralığı düşük, 39-74 puan aralığı orta, 75-98 puan aralığı ise yüksek çocuk sevmeye düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Uyarlanan ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği 0,85 ve iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin

güvenilir olduğunun anlaşılması için iç tutarlılığı göstermede en sık kullanılan Cronbach Alfa katsayısının en az 0,70 olması gerekmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada ise ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,90 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç ile ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri kontrolü de yapılmıştır. Normallik için genel bir kural olarak normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arası değerleri normal olarak kabul edilebilmektedir. (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada ise çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri 2,488 ile 8,879 arasında elde edilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve bu yüzden non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin çocuk sevme eğilimleri ile bazı demografik değişkenler arasında ilişki olup olmadığının tespit edilebilmesi için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan Elde Edilen Betimsel Bulgular

Tablo 2. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.

Çocuk Sevme Ölçeği	Hiç katılmıyorum 1		Katılmıyorum 2		Pek katılmıyorum 3		Kararsızım 4		Az katılıyorum 5		Katılıyorum 6		Tamamen katılıyorum 7		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.	2	1,2	2	1,2	-	-	5	3,0	8	4,9	62	37,8	85	51,8	6,29
2. Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.	1	0,6	3	1,8	2	1,2	-	-	8	4,9	49	29,9	101	61,6	6,43
3. Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam. *	119	72,6	15	9,1	5	3,0	5	3,0	4	2,4	7	4,3	9	5,5	6,11
4. Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.	2	1,2	1	0,6	1	0,6	5	3,0	9	5,5	40	24,4	106	64,6	6,42
5. Bir çocuğu	1	0,6	1	0,6	-	-	1	0,6	1	0,6	23	14,0	137	83,5	6,76

gülümsettiğim zaman mutlu olurum.																
6. Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam. *	104	63,4	27	16,5	7	4,3	7	4,3	6	3,7	5	3,0	8	4,9	6,03	
7. Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.	4	2,4	3	1,8	3	1,8	5	3,0	13	7,9	60	36,6	76	46,3	6,07	
8. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.	4	2,4	2	1,2	3	1,8	9	5,5	19	11,6	56	34,1	71	43,3	5,9	
9. Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.	2	1,2	3	1,8	1	0,6	3	1,8	12	7,3	51	31,1	92	56,1	6,2	

Tablo 2 (devamı). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.

10. Çocuklar rahatsızlık vericidir. *	126	76,8	26	15,9	1	0,6	2	1,2	4	2,4	2	1,2	3	1,8	6,52
11. Bir çocuğum gülümsemesi için çabalamaktan keyif alırım.	1	0,6	1	0,6	-	-	1	0,6	5	3,0	51	31,1	105	64,0	6,5
12. Onları bir kere tanıdınız mı bütün çocukları sevimli bulursunuz.	4	2,4	2	1,2	5	3,0	9	5,5	17	10,4	51	31,1	76	46,3	5,9
13. Çocukların bağrıışması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder. *	37	22,6	32	19,5	19	11,6	10	6,1	40	24,4	19	11,6	7	4,3	4,57
14. Çocukları severim.	2	1,2	1	0,6	-	-	2	1,2	1	0,6	47	28,7	111	67,7	6,56

Tablo 2’de Çocuk sevme ölçeği verilerine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin verdikleri yanıtlara bakıldığında;

1. “Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.” maddesine en çok yanıt %51,8 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %1,2 “hiç katılmıyorum” ve %1,2

“katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,29$ bulunmuştur.

2. “Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.” maddesine en çok yanıt %61,6 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %0,6 “hiç katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,43$ bulunmuştur.

3. “Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.*” maddesine en çok yanıt %72,6 “hiç katılmıyorum”, en az yanıt ise %2,4 “az katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,11$ bulunmuştur.

4. “Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.” maddesine en çok yanıt %64,6 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %0,6 “katılmıyorum” ve “pek katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,42$ bulunmuştur.

5. “Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.” maddesine en çok yanıt %83,5 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %0,6 “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum” ve “kararsızım” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,76$ bulunmuştur.

6. “Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.*” maddesine en çok yanıt %64,4 “hiç katılmıyorum”, en az yanıt ise %3,0 “katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,03$ bulunmuştur.

7. “Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.” maddesine en çok yanıt %46,3 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %1,8 “katılmıyorum” ve “pek katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,07$ bulunmuştur.

8. “. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.” maddesine en çok yanıt %43,3 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %1,2 “katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=5,9$ bulunmuştur.

9. “Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.” maddesine en çok yanıt %56,1 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise %0,6 “pek katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,2$ bulunmuştur.

10. “Çocuklar rahatsızlık vericidir.*” maddesine en çok yanıt %76,8 “hiç katılmıyorum”, en az yanıt ise %0,6 “pek katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,52$ bulunmuştur.

11. “. Bir çocuğum gülümsemesi için çabalamaktan keyif alırım. ” maddesine en çok yanıt % 64,0 “hiç katılmıyorum” ve “pek katılmıyorum” a hiç yanıt verilmemiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,5$ bulunmuştur.

12. “Onları bir kere tanıdınız mı bütün çocukları sevimli bulursunuz. ” maddesine en çok yanıt % 46,3 “tamamen katılıyorum”, en az yanıt ise % 1,2 “katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=5,9$ bulunmuştur.

13. “Çocukların bağrıışması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder.* ” maddesine en çok yanıt % 22,6 “hiç katılmıyorum”, en az yanıt ise % 4,3 “tamamen katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=4,57$ bulunmuştur.

14. “Çocukları severim. ” maddesine en çok yanıt % 67,7 “tamamen katılıyorum” ve “pek katılmıyorum” a hiç yanıt verilmemiştir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $X=6,56$ bulunmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin puanların dağılımları.

	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	ss
Çocuk Sevme	164	24,0	98,0	86,62	11,87

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin puan ortalaması $\bar{x}=86,62$, standart sapması $ss=11,87$, en yüksek çocuk sevme puanı 98,0, en düşük çocuk sevme puanı 24,0 olarak bulunmuştur.

Araştırmadan Elde Edilen Kestirimsel Bulgular

Bu bölümde çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kardeş sayısı, en çok yaşanan yerleşim yeri çevresi, daha önce en çok kimlerle yaşadıkları, daha önce çocuk bakıp bakmadıkları, ailenin ekonomik geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği ve baba mesleği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı konusundaki bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamları	U	p
Kadın	153	83,97	12847,50		
Erkek	11	62,05	682,50	616,500	0,138
Toplam	164				

Tablo 4’de Mann-Whitney U testi verileri incelendiğinde cinsiyete göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$U=616,5$; $p>.05$].

Tablo 5. Kardeş sayısına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalama	X ²	p
1 kardeş	2	67,00		
2 kardeş	7	46,43		
3 ve daha fazla	155	84,33	4,497	0,106
Toplam	164			

Tablo 5’de Kruskal Wallis testi incelendiğinde kardeş sayılarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=2, n=164) =4,49; $p>.05$].

Tablo 7. Yerleşim yerine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalama	X ²	p
Kırsal	22	89,52		
İlçe	63	86,65		
Şehir	78	77,12	1,979	0,372
Toplam	164			

Tablo 6’da Kruskal Wallis testi incelendiğinde yerleşim yerlerine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=2, n=164) =1,97; $p>.05$].

Tablo 7. Daha önce kimlerle yaşadığına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları.

Daha önce kimlerle yaşadığı	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamları	U	p
Aile	162	83,14	13468,50		
Tek başına	2	30,75	61,50	58,500	0,120
Toplam	164				

Tablo 7’de Mann-Whitney U testi verileri incelendiğinde daha önce kimlerle yaşadıklarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U=58,5$; $p>.05$].

Tablo 8. Çocuk bakma durumuna göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Çocuk Bakma	N	Sıra Ortalama	X ²	p
Baktım	47	96,64		
Bakıyorum	3	85,00		
Bakmadım	114	76,61	5,951	0,051
Toplam	164			

Tablo 8’de Kruskal Wallis testi incelendiğinde çocuk bakma durumlarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=2, n=164) =5,95; $p>.05$].

Tablo 9. Ailenin ekonomik gelirine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Aile Ekonomik Gelir	N	Sıra Ortalama	X ²	p
0-3000	116	86,23		
3001-6000	40	77,86		
6001+	8	51,56	4,509	0,105
Toplam	164			

Tablo 9’da Kruskal Wallis testi incelendiğinde aile ekonomik gelirlerine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=2, n=164) =4,50; $p>.05$].

Tablo 10. Anne eğitim düzeyine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Anne Eğitim	N	Sıra Ortalama	X^2	p
Okul mezunu değil	89	82,16		
İlköğretim	69	84,34		
Lise	5	55,90	2,276	0,517
Üniversite	1	119,0		
Toplam	164			

Tablo 10’da Kruskal Wallis testi incelendiğinde anne eğitim durumlarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=3, n=164) =2,27; $p>.05$].

Tablo 11. Baba eğitim düzeyine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Baba Eğitim	N	Sıra Ortalama	X^2	p
Okul mezunu değil	22	89,75		
İlköğretim	98	85,16		
Lise	31	71,85	2,667	0,446
Üniversite	13	75,54		
Toplam	164			

Tablo 11’de Kruskal Wallis testi incelendiğinde baba eğitim durumlarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=3, n=164) =2,66; $p>.05$].

Tablo 13. Anne meslek durumuna göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Anne Meslek	N	Sıra Ortalama	X^2	p
Çalışmıyor	78	83,90		
İşçi	2	74,00	0,178	0,915
Diğer	84	81,40		
Toplam	164			

Tablo 12’de Kruskal Wallis testi incelendiğinde anne mesleğine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=2, n=164) =0,17; $p>.05$].

Tablo 13. Baba meslek durumuna göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Baba Meslek	N	Sıra Ortalama	X^2	p
Çalışmıyor	28	88,88		
Memur	14	101,68		
İşçi	28	82,04	3,724	0,445
Serbest	50	78,71		
Diğer	44	76,94		
Toplam	164			

Tablo 13’de Kruskal Wallis testi incelendiğinde baba mesleğine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [X^2 (sd=4, n=164)=3,72; $p>.05$].

Sonuç ve Tartışma

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çocuk Sevme Eğilimlerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen betimsel bulgulara göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme ölçeğindeki madde için görüşlerinin genellikle “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklinde olduğu bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkarak çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Nitekim çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olduktan sonra resmî ve özel okullar, kreşler, hastanelerin çocuk bölümü, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışarak çocuklarla yakından ilgilendikleri düşünüldüğünde, çocuk sevme eğilimlerinin yüksek düzeyde olması memnun edicidir. Bu çalışmada kullanılan çocuk sevme eğilimi ölçeğinin maddeleri incelendiğinde katılımcılar, çocukları gülümsetmekten ve oyun oynarken (parkta) izlemekten keyif aldığı, onları tanımaktan veya kucaklamaktan mutlu olduğu, çocuklarla zaman geçirme ve çocukların birbiri ile konuşmalarını dinlemekten hoşlandığı şeklinde yüksek katılımı görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar çocuklarla konuşmaktan ve çocukların etraflarında olmalarından rahatsızlık duyan bireyler olmadıkları yönünde yüksek bir katılım göstermişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Saltalı ve Erbay (2013), Konan ve Yılmaz (2018), Ercan (2014), İman (2014) ve Özkal (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca konuşma, dinleme ve empati becerilerinin, çocuk sevmenin anlamlı bir açıklayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Saltalı ve Erbay, 2013). Yapılan çalışmalara göre çocuk sevme düzeyleri yüksek olan eğitimcilerin mesleğini daha özverili yaptığı (Çay ve Şanal, 2016) ve çocuk sevgisinin öğretmenin mesleki yeterliliğini artırdığı (Özbey vd., 2014) sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak birçok gelişim kuramcısı, insanda kişiliğin temellerinin yaşamın ilk yıllarında ortaya çıktığını ifade etmiştir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kadak ve Nasrioğlu, 2012). Bunu göz önüne alırsak 0-6 yaş döneminde çocuğa sunulacak sevgi, onun ileriki hayatında belirleyici rol oynayacaktır. Aileden sonraki en önemli eğitim yuvası olan okulda fazlaca vakit geçiren çocuğun bu ortamda sevgiyi hissederek yetişmesi, kişiliğinin sağlıklı şekilde yapılanmasını sağlayacaktır (Ercan, 2014).

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çocuk Sevme Eğilimlerine İlişkin Kestirimsel Sonuçlar

Cinsiyete göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Gelbal ve Duyan (2010), Aksoy ve Baran (2011) ile Türk ve diğerleri (2017) de öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre çocuk sevme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyete göre çocuk sevme düzeylerinin farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Yazıcı, 2013; Kaynak vd., 2015; Kabaklı Çimen, 2015; Sarıkaya ve Özdemir, 2017). Buna benzer olarak Demir (2020) de hemşirelik ve çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinde cinsiyetin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde çocuk sevme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı hakkında bir görüş birliğine varılamadığı görülmüştür.

Kardeş sayısına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca paralel olarak Kabaklı Çimen'in (2015) araştırmasında da eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine Demir'in (2020) araştırmasında da hemşirelik ve çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinde kardeş sayısının etkili olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak alanyazında hemşirelik öğrencilerinin kardeşinin olmasının ve daha önce çocuk bakımında yer almasının çocuk sevme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği bir araştırma mevcuttur (Happell, 2000). Bu sonuçların evren ve örneklem farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Daha önce çocuk bakıp bakmama durumlarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hemşirelik öğrencilerinin daha önce çocuk bakımında yer almasının çocuk sevme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği başka bir çalışmanın sonucu ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermemektedir (Happell, 2000). Kabaklı Çimen'in (2015) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise daha önce çocuk bakımıyla ilgilenenlerin, çocuk bakmamış olanlara göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

En çok yaşanan yerleşim yeri çevresine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Yazıcı (2013) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada da en uzun süre yaşanan yerin çocuk sevme eğilimlerini etkilemediğini ifade etmiştir. Türk ve diğerleri (2017) de öğretmenlerin çocuk sevme durumunun en uzun süre yaşanan yer ve coğrafi bölge ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Daha önce en çok kimlerle yaşamış olduklarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında öğretmenlerin daha önce yaşadığı kişiler ile çocuk sevme düzeylerinin incelendiği yeterli sayıda araştırma olmamakla birlikte Türk ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada aile tipinin yani öğretmenlerin ailesinin çekirdek veya geniş olmasının çocuk sevme durumlarına etki etmediği bulunmuştur.

Ailelerin ekonomik gelirine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat bu sonuçla benzerlik göstermeyen bir çalışmada hemşirelerin gelir düzeyleri ile çocuk sevme eğilimleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akgün Kostak vd., 2017).

Anne ve baba eğitim durumuna göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ekici ve Çalışandemir'in (2021) yaptıkları çalışmada, ilköğretim mezunu eşlere sahip olan babaların, lisans ve yüksek lisans mezunu eşlere sahip olan babalara göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Başka bir çalışmada bu sonuca paralel olarak babaların eğitim seviyesinin artmasının, baba ve çocuk arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Uzun ve Baran, 2019). Nitekim bu çalışmaların sonuçları yapılan çalışmanın bulgularıyla ters düşmektedir.

Anne baba mesleğine göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında bu konu ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır.

Sonuçlar genel olarak özetlendiğinde çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme eğilimleri arasında cinsiyete, kardeş sayısına, en çok yaşanan yerleşim yeri çevresine, daha önce en çok kimlerle yaşadıklarına, daha önce çocuk bakıp bakmadıklarına, ailenin ekonomik gelirine, anne baba eğitim durumuna ve anne baba mesleğine göre istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmasa da sıra ortalama puanlarına göre;

- Kadınların çocuk sevme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu,
- Üç ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri en yüksek iken iki kardeşe sahip olanların en düşük olduğu,
- Daha önce çocuk bakan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin diğerlerine göre oldukça yüksek olduğu,
- Kırsal ve ilçede yaşayan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin şehirde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu,
- Ailesiyle yaşayan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek, tek başına yaşayanların ise oldukça düşük olduğu,
- Ailesinin aylık geliri 0-3000 ve 3001-6000 arası olan öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri yüksek iken 6000 ve üstü olanlarda ise daha düşük olduğu,

- Anne ve babası lise mezunu olan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu,
- Babası memur ve annesi çalışmayan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak gerek bu çalışmada gerekse alanyazın incelendiğinde bu durumu yeterince temellendirecek kanıtlara ulaşılmamıştır. Bu temelde daha farklı ve geniş örneklemelerle çaişilabilir. Ayrıca farklı araştırma yöntemleri kullanılarak daha etkili sonuçları ortaya koyabilecek çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Eğiti Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 15.12.2021

Etik kurul belgesinin sayı numarası: E-79906804-050.06.04-37211

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Akgün Kostak, M., Semerci, R. ve Kocaaslan E.N. (2017). Hemşirelerin çocuk sevme düzeyleri ve çocuk yetiştirme tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 146-155.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevme durumları ile anne babaları tarafından kabul-redlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, Sivas, 5-7 Mayıs.
- Barnett, M. A., & Sinisi, C. S. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed.: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çay, Y. ve Şanal, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 4(6), 134-142.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 67-72.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, E. (2020). Hemşirelik ve çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinin değerlendirilmesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(1), 17-22.
- Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6950>
- Durmuşoğlu Saltalı N. ve Erbay F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 159-174.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Ekici, M. ve Çalışandemir, F. (2021). Babaların çocuk sevme düzeyleri ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 711-732. DOI: 10.21764/maeuefd.869748
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies*, 9(8), 435-444.
- Fromm, E. (1995). *Sevme sanatı*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Gül, E. (2005). *Çocuk sevgiyle büyür*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Gültekin Akduman, G. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülten Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* İçinde (s. 2-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, H. ve Gülay Ogelman, H. (2021). Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinin çocuk katılımı farkındalığı düzeylerini yordayıcı etkisi. *International Journal of Field Aducation*, 7(2), 51-61.
- Happell BM. (2000) Love is all you need? Student nurses' interest in working with children. *JSPN*, 5(4), 167-173.
- Kabaklı Çimen, L. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 811-830.
- Kaynak, K., Ergin, B., Arslan, E. ve Pınarcık, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 86-96.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen adaylarının çocukları sevme düzeylerine ilişkin algıları. C. Teyyar, K. Uğurlu, S. Beycioğlu, H. Koşar, F. Kahraman ve Ş. Köybaşı (Ed.) *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi e-kitap*, 66-73.

- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Kuşçu, Ö., Erbay, F., Acar, Ş. ve Gülnar, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çocuk sevme durumu açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 115-122.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Ogelman, H. G. (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. Eda Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* İçinde (s. 47-88). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbey, S., Türkoğlu, D. ve Büyüktanır Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özen, Y. (2015). *Çocuklarda sevgi eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları
- Özkal, N. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 885-898.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi -sevgi eğitimi-. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Saracaloğlu, A. S., Ülkü, H. H. ve Gözel, Ü. (2020). Çocuk kavramının çocuk gelişimi programı öğrencileri gözünden incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(3), 2173-2189. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41588>
- Sarıkaya, B. ve Özdemir, S. (2017). Otizmlilerle çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık çocuk sevme ve empati eğilimleri arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-48.
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2011). Okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* İçinde (s. 44-78). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Sönmez, V. (2003). *Sevgi eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Tepeli, K. (2017). Fiziksel gelişim. M. Engin Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* İçinde (s. 54-87). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk, R., Kardeş Özdemir, F. ve Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(1), 45-52.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- UNICEF Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (2017). UNICEF Yayını. <https://www.unicef.org/turkey>. 12 Aralık 2021 tarihinde erişildi.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60.

- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, III(2), 279-286.
- Yılmaz, M. (2018). *Etkili öğretmenlik*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Considering that children spend most of their education time in the school environment, educators have a great responsibility to make love felt in this environment (Özen, 2015). Even if it is aimed to create a love-based society in the construction of future generations, it is known that the way to this will pass through education (İman, 2014). In addition, it has been found that student success is higher in an educational environment where love is used (Sönmez, 1987). This proves that love is an effective variable in the education process. Child development associate and undergraduate program graduates can also have close contact with children as educators in schools, hospitals, special education and rehabilitation centers. Therefore, this study aims to reveal what the concept and perception of child is for people in professions interested in child development and education; It is thought that this education will be important in terms of developing and guiding people who will practice the profession. In this context, the aim of this study is to examine the child development program students' tendency to love children. In this context, answers to the following sub-problems were sought.

1. What is the distribution of child development program students' tendency to love children?
2. Among the child development program students' tendency to love children;
 - a. to gender,
 - b. number of siblings,
 - c. Surrounding the most inhabited residential area,
 - D. with whom they lived most before,
 - to. Whether they have taken care of children before,
 - f. the family's economic income,
 - g. mother's education level,
 - h. father's education level,
 - I. to the mother's profession,
 - j. Is there a statistically significant difference according to father's occupation?

Research Model

In the study, the survey model, one of the quantitative research methods, was used to determine the tendencies to love children. This model, which adopts the idea that people should be asked questions to know what they think, is preferred to determine the attitudes, actions, beliefs and views of individuals. For this purpose, the existing situation can be described by making statistical generalizations about the information obtained from a population representing the universe (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Sample

The universe of this study consists of 164 students studying at Mardin Artuklu University, Vocational School of Health Services, Child Development Program in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Simple random sampling technique was used in the study. In this technique, all individuals in the universe are given an equal probability of being selected, and this choice does not affect the selection of other individuals. In short, there is a random selection of the sample from the population (Büyüköztürk, 2016).

Data Collection Tools

The data collection tool is the Barnett Child Loving Scale, which was developed by Barnett and Sinsini (1990) to measure attitudes towards children and adapted into Turkish by Duyan and Gelbal (2008).

Analysis of Data

The data obtained were calculated using the SPSS program. The percentage (%) and frequency (f) values of the data were calculated. It was also checked whether the data showed a normal distribution. According to the results of the normality test, it was observed that the data were not normally distributed, so non-parametric tests were used. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used to determine whether there is a relationship between students' tendency to love children and some demographic variables.

Findings, Conclusion and Recommendations

According to the descriptive findings obtained from the study, it was found that the views of the child development program students for the item in the child liking scale were generally as "strongly agree" and "agree". Based on these data, it has been observed that the child development program students have a high level of liking for children.

When the items of the child-loving tendency scale used in this study were examined, the participants stated with high participation that they enjoyed watching

children smile and playing (in the park), they were happy to recognize or hug them, they enjoyed spending time with children and listening to children talk to each other. In addition, the participants showed a high level of participation that they are not individuals who are uncomfortable talking to children and being around children.

When the results are summarized in general, the tendency of child development program students to love children is based on gender, the number of siblings, the most common place of residence, the people they live with the most, whether they have taken care of a child before, the economic income of the family, the education level of the parents, and the profession of the parents. no statistically significant difference was found. Although there is no statistically significant difference, according to the mean rank scores;

- Women's level of liking for children is higher than men,
- The students who have three or more siblings have the highest level of liking for children, while those who have two siblings have the lowest,
- The level of liking for children of students who have taken care of children before is quite high compared to others,
- The level of liking for children of students living in rural and districts is higher than those living in cities,
- Students living with their families have a high level of liking for children, while those living alone are quite low,
- While the level of liking for children is high for students whose family's monthly income is between 0-3000 and 3001-6000, it is lower for those with 6000 and above,
- The level of liking for children of the students whose parents are high school graduates is lower than the others,
- It was concluded that the level of liking for children of the students whose fathers are civil servants and whose mothers are not working is higher than the others. However, both in this study and in the literature, there was no evidence to adequately justify this situation. On this basis, it can be studied with more different and larger samples. In addition, it is seen that there is a need for studies that can reveal more effective results by using different research methods.

21. Yüzyılda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri: Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısal Olarak İncelenmesi

Ali Yalçın^a^a Dr., Yalova/Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7) öğretim programında (SBDÖP) yer alan; özel amaçlar, kazanım, beceri ve değerleri yapısal olarak incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntem ve yaklaşımlarına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın temel veri kaynakları, 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri kitapçığından oluşmaktadır. Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile yapısal olarak uyumlu özellikler taşıyan özel amaç, kazanım, beceri ve değerler, tablolarda belirtilmiş ve daha sonra karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları, kazanım, beceri ve değerleri, Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile yapısal olarak uyumlu olduğu söylenebilir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden erişebilir enerji kaynakları hedefi, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, özel amaçlar, kazanım, beceri ve değerlerle yapısal olarak daha az örtüştüğü saptanmıştır. Bunun için erişebilir enerji kaynaklarına yönelik hedef ve kazanımlar, sosyal bilgiler dersi programına eklenebilir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, dünyada meydana gelen olaylara çözüm önerisi sunmakta ve uygun hedefler belirlemektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile hem yapısal olarak hem de içerik olarak daha fazla faydalanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma; sürdürülebilirlik; sosyal bilgiler; öğretim programı

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

13 Nisan 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

30 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa no:

117-149

Citation Information /Atf bilgisi:

Yalçın. A. (2022). 21. Yüzyılda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri: Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısal Olarak İncelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, xx, x-x. doi: doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1103130>

Sorumlu yazar: Dr. Ali Yalçın, **e-posta:** aliylcnn@gmail.com

Sustainable Development Goals in The 21st Century: As Structural Examination of The Social Studies Course Curriculum in Turkey

Abstract

The aim of this research is to investigate according to the United Nations 2030 sustainable development goals, in the social studies course (4, 5, 6 and 7) curriculum; specific objectives, achievements, skills and values structurally. This study was designed according to qualitative research pattern. The main data sources of the research consist of the 2018 social studies course curriculum and the United Nations 2030 sustainable development goals booklet. The data collected by the document analysis method were analyzed according to the descriptive analysis method. In this context, special goals, achievements, skills and values that are structurally compatible with the United Nations 2030 sustainable development goals are indicated in the tables and then interpreted in a comparative way. According to the results of this research, it can be said that the 2018 social studies course curriculum is structurally compatible with the specific objectives, achievements, skills and values of the United Nations 2030 sustainable development goals. It has been determined that among the sustainable development goals, accessible energy resources target, social studies course curriculum, special goals, achievements, skills and values do not structurally overlap with goals and acquisitions. For this, goals and achievements for accessible energy resources can be added to the social studies curriculum. Sustainable development goals offer solutions to the events taking place in the world and set appropriate targets. For this reason, the social studies course curriculum can benefit both structurally and content with the sustainable development goals.

Key Words: Sustainable development; sustainability; social studies; curriculum

Giriş

Sürdürülebilir kalkınma veya sürdürülebilirlik, son dönemde popüler bir konu haline gelmiştir. Günümüz dünyasında, küresel salgın hastalıklar (covid-19 vb.), çevre ve doğa olaylarının yıkıcı etkisi, açlık, su kaynakları problemi, toprağın aşırı kullanımı, denizlerin aşırı kirletilmesi ve bazı ülkelerde denizlerde müsülaj sorununun ortaya çıkması (Türkiye vb.), dijital hırsızlıkların artması, bölgesel çatışmalar, güvenlik açığı gibi problemler nedeniyle sürdürülebilir kalkınmanın önemini arttırmıştır. Bu sorunlara karşı etkili, yapıcı ve kalıcı çözümler üretmek artık bir zorunluluktur.

Eğitim, toplumun gelecekte zorluklarla yüzleşmesi için sahip olduğu en etkili araçlardandır. Gerçekten de eğitim, yarının dünyasını şekillendirerek bu alanda meydana gelen araştırma, buluş, yenilik ve adaptasyon alanlarındaki gelişmelere de etki etmeye devam etmektedir. Bu açıdan eğitim, en geniş anlamıyla, insanlar arasında yeni ilişkiler kurmak, yaratmak ve çevre ihtiyaçlarına daha fazla saygı duymak için yaşamın tüm alanında önemli yer edinmektedir (UNESCO, 2014). Eğitim, kültürel değerlerin aktarılmasında son derece önemli rol oynamaktadır. Bilindiği gibi kültür, tüm inanç, değer, tutum, adet ve kurumların yanı sıra cinsiyet, ırk ve diğer toplumsal ilişkilerimizi şekillendirir. Böylece kendimizi ve dünyayı nasıl algıladığımızı ve diğer insanlarla ve doğa ile olan ilişkilerini nasıl etkilediğimizi etkileyerek, insanlığın karşı karşıya olduğu küresel kriz, kolektif değerleri ve yaşam tarzlarını şekillendirir.

Sürdürülebilir bir gelecek inşa etme kapasitesini ve taahhüdünü oluşturmak için eğitim faaliyetlerine önemli görevler düşmektedir. Bu açıdan yorumlandığında, öğretmenlerin ve okulların sürdürülebilir bir geleceğin neye benzeyebileceğine dair bir vizyona sahip olmaları gerekmektedir. Böylece, kültürel farklılıkları ve ortaya çıkan küresel sorunlar arasındaki dinamik dengeyi akılda tutarak etkili çözümler üretebilirler (UNESCO, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kuruluşlar, son dönemlerde eğitim için önemli amaç ve hedefler belirlemiştir. Bunu uygulamak için hem öğretmenlere göre programlar gerçekleştirmekte hem de sürdürülebilir kalkınmanın önemini ve hedefleri anlatılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca ilk ve ortaokul ders programlarında nasıl öğretileceği ile ilgili önemli kararlar alınmaktadır (Wade, 2002). Çünkü eğitimin niteliğini arttırmak için ihtiyaç duyduğumuz sosyal, çevresel, ekonomik kaynaklı zengin konulardan faydalanarak eğitim ve araştırma kapasitesini yükseltmeyi hedeflemektedir (Rowe, 2007). Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma kavramı, günümüz dünyasının en önemli konularından birini oluşturmaktadır. Böylelikle literatür ışığında, sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi vermenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dünya çevre ve kalkınma komisyonu, 1980'lerden itibaren çevre ve kalkınmayı, iki farklı eylem olarak düşünme eğilimindeydi. Bir yandan kalkınma kavramını, teşvik etme ihtiyacı ve çevre olarak görmekte öte yandan koruma ihtiyacı olarak hedeflemektedir. Rio de Janeiro'daki 1992 Dünya Zirvesi'nde, sürdürülebilir kalkınmanın çevresel tarafı belirlenmiştir. Özellikle doğal çevrenin korunmasının önemine vurgu yapılmıştır (Jickling, 1994).

Daha gelişmiş bir kalkınma paradigması, 2002'de Johannesburg'da düzenlenen dünya sürdürülebilir kalkınma zirvesi'nde onaylandı. Siyasi deklarasyon, sürdürülebilir kalkınmayı: ekonomik kalkınma, yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeylerde kurulması gereken sosyal gelişim ve çevre koruma olarak belirledi. Bu yeni sürdürülebilir kalkınma paradigması, yoksulluğun azaltılması, insan hakları, barış ve güvenlik, kültürel çeşitlilik, biyolojik çeşitlilik, gıda güvenliği, temiz su ve sanitasyon, yenilenebilir enerji, çevrenin korunması ve doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı arasında bağlantı kurmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın bu görüşü, artık herkes için ve gelecek nesiller için daha iyi bir yaşam kalitesi sağlamayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma, uluslararası bazı büyük kuruluşların yanı sıra Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve bazı sivil toplum kuruluşlarının yapmış olduğu organizasyonlar çerçevesinden; sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir eğitim, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir ekonomi gibi kavramları kullandığı söylenebilir. Son dönemde ekonomi ve çevre konularında sıklıkla kullanılmaya başlanan bu kavram, artık eğitim literatüründe de sıklıkla vurgulanmaya başlanmıştır (Alım, 2006;

Alkış, 2008; Tanrıverdi, 2009; Yapıcı, 2003). UNESCO'nun, 1977-1995 yılları arasında uygulanan "uluslararası çevre eğitimi programı'nı, "sürdürülebilir gelecek için eğitim" programıyla değiştirmesi, buna verilen önemi göstermektedir (UNESCO, 1997). Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma dünya zirvesi uygulama planında, hem kızların hem de erkeklerin özellikle de "kızların eğitimi ve herkes için eğitim eylem çerçevesi" olmak üzere evrensel ilköğretime ilişkin "binyıl kalkınma hedefleri" arasında bağlantı kurmaktadır. Tüm düzeylerde ve her türden, resmi olan veya resmi olmayan alternatif dağıtım sistemlerinin, cinsiyete duyarlı bir eğitim sisteminin oluşturulması, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin önemli bir bileşeni olarak vurgulanmaktadır. Bu paradigma değişiminin sonucuna göre eğitim, kırsal kalkınma, sağlık hizmetleri, toplum katılımı, çevre ve insan değerleri, insan hakları gibi diğer önemli soruların ele alınması için bir araç olarak kabul edilmiştir (UNESCO, 2015).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan değerler, davranışlar ve yaşam tarzları, eğitim, öğretim ve halkın bilinçlendirilmesi yoluyla teşvik etmeyi amaçlayan toplumsal bir değişim sürecini temsil etmektedir. Bu nedenle, sürdürülebilir kalkınma, teknik bir kavram değil de bir eğitim olarak da görülebilir. Ayrıca bir hükümet politikasının son hedefi değil, "sonsuz dek" düşünmeyi öğrenen bir süreçtir. Bu açıdan, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, insanların yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olmak ve geleceğe umut ve güven ile bakarak bunların karşısında yer alan karmaşık sorunları ele almada rol oynayabileceklerinin farkında olan, eğitime yönelik vizyoner bir yaklaşımdır (UNESCO, 2004).

Avrupa Birliği, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmek ve geliştirmek için eğitim sistemleri hakkında bazı uygulamalı çalışmalar yürüttüğü söylenebilir. Buna ek olarak, UNESCO (2004) tarafından hazırlanan "sürdürülebilirlik açısından öğretmen eğitimi yeniden planlama önerileri ve rehberi"ne göre sürdürülebilir kalkınma için eğitim: Bilgiyi pasif olarak alma ve konuları anlamaktan çok, bu konuda beceri, tutum, değer ve anlayış geliştirmekle sağlanabilir. Diğer bir deyişle, "sürdürülebilir kalkınma için eğitim", "sürdürülebilir çevre eğitimi" ile doğrudan ilgilidir ve bu nedenle eğitim sisteminde sürdürülebilir çevre eğitimi açısından gerekli tutum, değer, anlayış ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi sürdürülebilir bir eğitim için önemli olduğu düşünülmektedir (UNESCO, 1997).

Eylül 2015 tarihinde gerçekleşen Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 70. oturumunda devlet başkanları, dünya liderleri, üst düzey BM temsilcileri ve sivil toplum bir araya gelmiş ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kabul etmişlerdir. UNESCO'nun aktif katılımıyla söz konusu hedeflerin amacı: Evrensel, iddialı, sürdürülebilir kalkınma gündemini inşa ederek "İnsanlar tarafında insanlar için" bir gündem oluşturulması hedeflenmiştir. Önümüzdeki 15 yıl içinde 3 önemli işi başarmak için 17 küresel hedef üzerinde uzlaşmıştır. Bu hedeflerin eğitim alanında öğretilmesinin gelecek adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalınma için eğitim ile ilgili yapılan araştırma konularına bakıldığında, Türkiye’de eğitim ve öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesi (Öz-Aydın, Ekersoy ve Özkan, 2022), sürdürülebilir kalkınma bağlamında uluslararası üniversite sıralama indeksleri ve Türkiye’deki üniversiteler (Bal vd., 2022), ortaokul öğrencilerine çokgenler konusunun öğretimi için sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik ders planı (Esen ve Saralar Aras, 2021) gibi çalışma konuları, son zamanlarda yapılan araştırmalardan bazılarıdır.

Diğer araştırma konularına bakıldığında, coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma (Öztürk Demirtaş, 2011), sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi (Kaya ve Tomal, 2011), coğrafya eğitiminde sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik eğitimi ve çevre eğitimi konularının kazandırılması (Engin, 2010) isimli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir çevre gibi konuların coğrafya konularıyla karşılaştırmalı bir şekilde daha çok incelendiği yorumlanabilir.

Yapılan başka araştırma konuları incelendiğinde, erken çocukluk eğitimine sürdürülebilirlik konularını dahil etmek (Gezer, 2010), sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi (Tanrıverdi, 2009), eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (Nevin, 2008), coğrafya için sürdürülebilir bir gelecek (Westaway, 2009), çevre, ekonomi ve toplum (Giddings, Hopwood ve Brien, 2002), çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma (Sauve, 1996) gibi farklı konularda çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışma konuları ışığında, sürdürülebilirlik konularının hem olumlu hem de eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Nitekim günümüz dünya sorunları düşünüldüğünde, eğitim ve öğretim programları güncellenirken sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden daha etkin bir şekilde faydalabilir.

Sosyal bilgiler dersinde, sürdürülebilir kalkınmayı öğretmek, günümüz dünya becerileri açısından önemli olduğu gibi bireylerin sosyal, çevre ve ekonomik konuları daha iyi anlamalarına destek olduğu düşünülmektedir (Buchanan ve Crawford, 2015). Çünkü sosyal bilgiler dersinde, coğrafya konularının yanı sıra tarih, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset, vatandaşlık bilgisi konularını barındırması sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından bu dersin de ayrı bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya ve Tomal, 2011). Bilindiği gibi dünyada meydana gelen teknolojik, inovasyon ve bilimsel gelişmelerin yanı sıra küresel salgın hastalıklar (Covid-19), küresel çevre sorunları, zararlı gazlar, açlık, su sorunu, güvenlik problemi, adaletsiz gelir dağılımı, ahlaki değerlerde yozlaşmalar, dijital hırsızlık gibi sorunlar, eğitim programlarının güncellenmesi ve geliştirilmesine etki etmektedir. Çünkü bu tarz sorunlarla başa çıkmak için eğitilmiş, nitelikli, sorumluluklarını bilen, girişimci bireylere ihtiyaç giderek artmaktadır. Bunun

üstesinden gelebilmek için de öğretim programlarının güncel olaylara göre hazırlanması, yerel, ulusal ve küresel ihtiyaçları göz önüne alarak donanımlı insan yetiştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle 2018 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları güncellenerek yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda güncelleştirmelerin içerikleri, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle benzer ve ortak yanları olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun konuların yer aldığı derslerden biri de sosyal bilgiler’dir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, Birleşmiş Milletler tarafından 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri oluşturulmuştur. Bu hedeflerin, sosyal bilgiler dersi öğretim programının (SBDÖP) geliştirilmesi konusunda, faydalı ve güncel içeriklere sahip olduğu görülmektedir. SBDÖP’nin özel amaçları, kazanımları, becerileri ve değerleri yapısal olarak benzerlikleri, yakınlıkları ve ortak kısımları olup olmadığını belirlemek adına önemlidir. Bu nedenle 21. Yüzyılda, dünyada yaşanan sorunlar temel alındığında, program geliştirme ve düzenleme çalışmalarına ipuçları sunabilir ve öğretim programlarında, bu hedeflere uygun kazanım, beceri ve değerler eklenerek geliştirilebilir.

Bu araştırmanın temel problemi, Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre SBDÖP’de (4, 5, 6 ve 7) yer alan; özel amaçlar, kazanım, beceri ve değerleri, yapısal anlamda incelenmesidir. Bu problem sorusu doğrultusunda şu alt probleme cevap aranmıştır.

- 1- 21. Yüzyılda Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre SBDÖP’de (4, 5, 6 ve 7) yer alan; özel amaçlar, kazanım, beceri ve değerler, yapısal olarak birbiriyle örtüşmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntem ve yaklaşımları kullanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve yazılı materyallerin incelenmesine uygun olarak, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Birçok araştırmacı tarafından kullanılan doküman incelemesi yöntemi, önemli bilgi kaynaklarından biridir (Hoepfl, 1997). Kısaca araştırmacıya konusu hakkında birçok bilgi sağlayan önemli yazılı materyallerden oluşmaktadır (Balcı, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın temel iki veri kaynağı vardır. Bunlardan birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından çıkartılan 2018 SBDÖP’dir. İkinci veri kaynağı ise Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri kitapçığından oluşmaktadır. Veriler, ilk önce ilgili kurumların internet sitesinde pdf

şeklinde indirilmiş ve daha sonra çıktısı alınarak kitapçıklar şeklinde, analize hazır hale getirilmiştir.

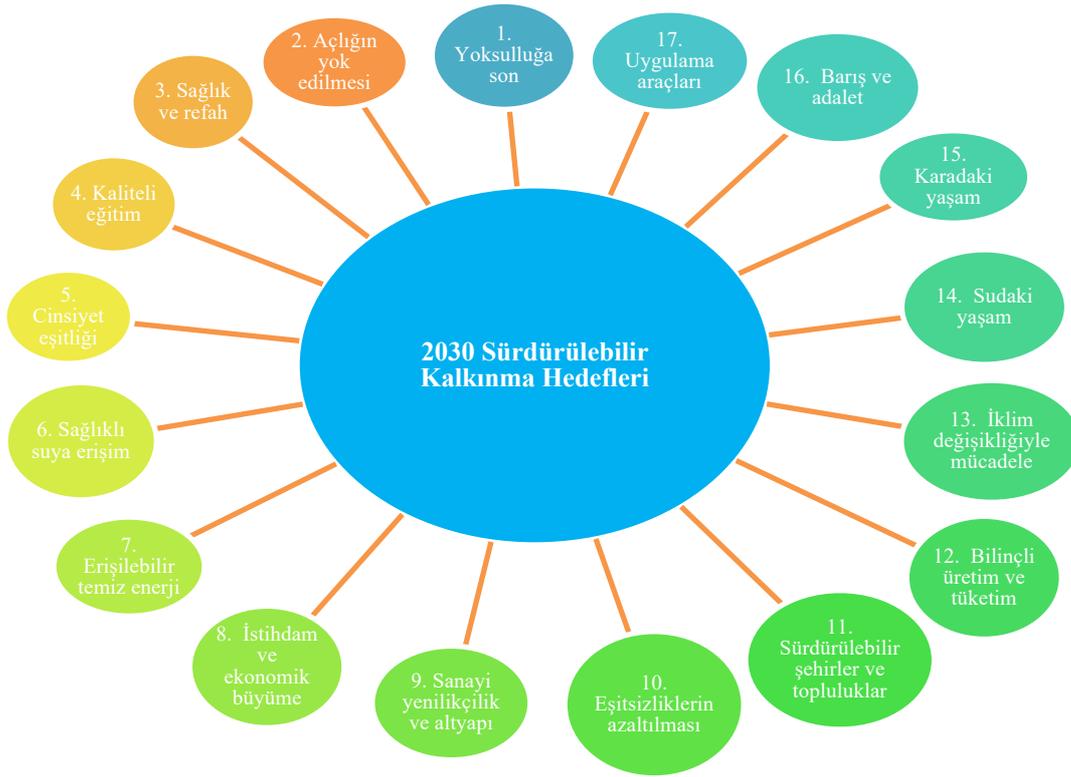
Araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış olan veriler, betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Betimsel analizde ilk önce verilen tema veya çerçeve sistemli ve açık bir şekilde betimlenir. Bu analiz tekniği dört aşamada gerçekleşmiştir. (1) betimsel analiz için çerçeve belirleme, (2) verilerin işlenmesi (3) bulguların tanımlanması (4) bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda 2018 SBDÖP’de analizlerden elde edilen sonuçlar doğrudan yansıtılmış ve Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile yapısal olarak uyumlu özellikler taşıyan özel amaç, kazanım, beceri ve değerler, ilgili hedefler başlığında bir arada verilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için yapılması gereken işlemlerden biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Creswell, 2014). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik, güvenilirliğini ve tutarlılığını artırmak için 3 alan uzmanına danışılmış ve onların geri dönütleri sonucunda iç ve dış denetim odağı sağlanılmıştır. Bu işlem süreci, araştırmadaki verilerin iç tutarlılığını kontrol etmek içindir.

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile SBDÖP (özel amaç, kazanım, beceri ve değer) yapısal bir şekilde karşılaştırmalı analiz edilmiş, güvenilirliği arttırmak için Miles ve Huberman’ın (1994) uzlaşma yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

Tablo 1. Araştırmanın güvenilirlik sonucu

		Uyuşma yüzdesi	
BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri	2018 SBDÖP		
		Toplam	% 92



Şekil 1. 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri(UN, 2015)

Analiz süreci, Şekil 1’de belirtilen ve toplam 17 hedeften oluşan 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, 21. Yüzyılda Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre SBDÖP’de yer alan; özel amaçlar, kazanım, beceri ve değerlerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve Türkiye SBDÖP’nin yapısal olarak karşılaştırılması.

Tablo 2

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
1. Yoksulluğa son	Özel amaçlar
<p>“2030’a kadar yoksul ve kırılgan durumdakilerin dayanıklılığının oluşturulması ve onların iklimle ilgili şiddetli olağanüstü olaylara ve diğer ekonomik, sosyal ve çevresel şoklara ve afetlere olan maruziyetlerinin ve kırılganlıklarının azaltılması” (1)</p> <p>“2030’a kadar, özellikle yoksul ve kırılgan olan her kadın ve erkeğin, ekonomik kaynaklar, konusunda eşit haklara sahip olması ve bunun yanı sıra temel hizmetler, arazi ve diğer mülkiyet çeşitleri üzerinde kontrol, miras, doğal kaynaklar, uygun yeni teknolojiler ve mikrofinans dâhil olmak üzere mali hizmetler konusundaki haklara eşit erişimin sağlanmasıdır” (2)</p> <p>“Yoksulluğu bitirecek eylemlere yönelik yatırımların hızlandırılması için, yoksullar ve cinsiyete duyarlı kalkınma stratejilerine dayalı ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde sağlam politika çerçevelerinin oluşturulması” (3)</p> <p>“Ulusal şartlara uygun sosyal koruma sistemlerinin ve ölçülerinin, zemini de kapsayacak şekilde, herkes için uygulanması ve 2030’a kadar yoksul ve kırılgan kesimin önemli ölçüde kapsanmasının sağlanması, yoksulluğu bitirecek eylemlere yönelik yatırımların hızlandırılması için, yoksullar ve cinsiyete duyarlı kalkınma stratejilerine dayalı ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde sağlam politika çerçevelerinin oluşturulması” (4)</p>	<p>“Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” (1)</p> <p>“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” (2)</p> <p>“İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (3)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır” (1,2)</p> <p>5. sınıf kazanımı: “Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder” (1,2,3)</p> <p>“Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar” (1)</p> <p>6. sınıf kazanımı: “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder” (4)</p> <p>7. sınıf kazanımı: “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” (1)</p>
	Beceriler
	Çevre okuryazarlığı, empati, finansal okuryazarlık, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, mekânı algılama, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme, girişimcilik, iş birliği (1,2,3,4)
	Değerler
	Adalet, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, sorumluluk, tasarruf, yardımseverlik (1,2,3,4)

Tablo 2 genel olarak değerlendirildiğinde, 2018 SBDÖP’nin özel amaçları, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden yoksulluğa son vermenin nitelikleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. 2018 SBDÖP’nin özel amaçlarından 3 tanesi, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden yoksulluğa son vermenin içeriğiyle ilişkili olduğu

saptanmıştır. Kazanımlar başlığı incelendiğinde, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden yoksulluğu sona erdirmeye içeriğiyle az da olsa ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle “bilinçli ve sağlam bir politika sürdürülmesi” ortak vurgulanan konulardır. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımı da sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan yoksulluğu sona erdirmeye benzer özelliklere sahip olduğu yorumlanabilir. Ortak belirlenen konular: küresel sorunlar içerisinde belirtilen, küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terörizm ve göç konuları ile benzer olduğu söylenebilir. 2018 SBDÖP’de yer alan çevre okuryazarlığı, empati, finansal okuryazarlık, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, mekân algılama, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme, girişimcilik, iş birliği becerileri, 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden, yoksulluğu sona erdirmeye hedefleriyle örtüşmektedir. 2018 Sosyal bilgiler dersi (4-7) öğretim programındaki değerlere bakıldığında ise adalet, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, sorumluluk, tasarruf, yardımseverlik isimli değerlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan yoksulluğu sona erdirmeye hedefinin nitelikleriyle örtüşmektedir.

Tablo 3

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
2. Açlığın yok edilmesi	Özel amaçlar
“2030’a kadar sürdürülebilir gıda üretim sistemlerinin sağlanması ile verimliliği ve üretimi artıran, ekosistemlerin korunmasına yardımcı olan, iklim değişikliği, olağanüstü hava koşulları, kuraklık, sel ve diğer felaketlere uyum kapasitesini güçlendiren, arazi ve toprak kalitesini artıran bir şekilde iyileştiren dayanıklı ve esnek tarım uygulamalarının gerçekleştirilmesi” (1)	“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” (1,2)
“Tüm insanların yıl boyunca güvenli, besleyici ve yeterli gıdaya erişiminin sağlanması” (2)	Kazanımlar
“Gelişmekte olan ülkelerin, özellikle en az gelişmiş ülkelerin, tarımsal üretim kapasitesini artırmak için, gelişmiş uluslararası işbirliği dahil olmak üzere kırsal altyapı, tarımsal araştırma ve yayın hizmetleri, teknoloji geliştirme ile bitki ve hayvan gen bankaları konularında, yatırımın artırılması” (3)	4. sınıf kazanımı: “Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder” (1) “Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar” (1)
	5. sınıf kazanımı: “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” (1) “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar” (1,2)
	6. sınıf kazanımı: “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır” (1,2,3) “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirleri ileri sürer” (1,3)
	7. sınıf kazanımı: “Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar” (1) “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” (1,2,3)
	Beceriler
	“Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, yenilikçi düşünme”

	Değerler
	“Adalet, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, sorumluluk, tasarruf, yardımseverlik”

Tablo 3’te yer alan bilgiler değerlendirildiğinde, 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları, kazanımlar, beceriler ve değerleri, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden açlığın yok edilmesi hedefinin nitelikleriyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu tabloda, *sürdürülebilir, kaynaklar, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toprak, yardımlaşma* gibi konularda ortak özelliklere değinilmiştir.

Tablo 4

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
3. Sağlık ve refah	Özel amaçlar
<p>“2030’a kadar tehlikeli kimyasallardan; hava, su ve toprak kirliliği ve kontaminasyonundan kaynaklanan ölüm ve hastalıkların kayda değer miktarda azaltılması” (1)</p> <p>“Finansal risk koruması, kaliteli temel sağlık bakım hizmetlerine erişim ve herkes için güvenli, etkili, kaliteli ve uygun fiyatlı zaruri ilaç ve aşılar erişim de içerilecek şekilde genel sağlık sigortasının (GSS) oluşturulması” (2)</p>	<p>“İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (1,2)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar” (2)</p>
	<p>5. sınıf kazanımı: “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” (1)</p>
	<p>6. sınıf kazanımı: “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur” (1,2)</p>
	<p>7. sınıf kazanımı: “Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir” (1,2)</p>
	Beceriler
	<p>“Finansal okuryazarlık, gözlem, öz denetim, yenilikçi düşünme” (1,2)</p>
Değerler	
	<p>“Duyarlılık, aile birliğine önem verme, sorumluluk, yardımseverlik, dayanışma” (1,2)</p>

Tablo 4’te bulgular değerlendirildiğinde, 2018 SBDÖP’nin özel amaçları, becerileri ve değerleri, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden sağlık ve refah hedefinin nitelikleriyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Nitekim 4., 5., 6. ve 7. sınıf kazanımları içerik olarak benzer özelliklere sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, insanların küresel çapta meydana gelen olaylara karşı duyarlı olmaları hedeflenmektedir. Aynı şekilde sosyal bilgiler dersinde de çocukların yerel, ulusal ve küresel çapta oluşan sorunlara karşı bilinçli ve duyarlı davranışlar sergileyen bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Öte yandan *finansal okuryazarlık*,

duyarlılık, sorunların kaynakları gibi konuların ortak olduğu söylenebilir.

Tablo 5

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
4. Kaliteli eğitim	Özel amaçlar
<p>“Herkes için kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitimi sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânlarını teşvik etmek” (1)</p> <p>“2030’a kadar ilgili ve etkili eğitim çıktılarında yol açacak şekilde, tüm çocukların ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli ilk ve orta öğretimi tamamlamasının temin edilmesi” (2)</p> <p>“2030’a kadar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerinin son verilmesi ve özürlü insanlar, yerli insanlar ve savunmasız durumdaki çocuklar da dâhil olmak üzere savunmasız herkesin her seviyede öğretime ve mesleki eğitime eşit erişiminin temin edilmesi” (3)</p> <p>“2030’a kadar diğer konuların yanı sıra, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barışçıl ve şiddete başvurmeyen kültürün yaygınlaştırılması, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin değerinin bilinmesi ile kültürün sürdürülebilir kalkınmaya olan katkısı da dâhil olmak üzere, herkesin sürdürülebilir kalkınmanın yaygınlaşması için gerekli bilgi ve yetenekleri elde etmesinin temin edilmesi” (4)</p> <p>“2030’a kadar istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için teknik ve mesleki yetenekler de dâhil olmak üzere gerekli yeteneklere sahip genç ve yetişkin sayısının büyük oranda artırılması” (5)</p>	<p>“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” (1,2,3,4)</p> <p>“Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” (1)</p> <p>“Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” (3)</p> <p>“İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (4)</p> <p>“Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır” (1,2,3)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı:</p> <p>“Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır” (1,2,3)</p> <p>“Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar” (1,2,3,4)</p> <p>“Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir” (4)</p> <p>“Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır” (4)</p> <p>“Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir” (5)</p> <p>5. sınıf kazanımı:</p> <p>“Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir” (1,2,3,4,5)</p> <p>“Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler” (4)</p> <p>“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder” (4)</p> <p>“Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir” (4)</p> <p>6. sınıf kazanımı:</p> <p>“Bireyin gelişiminde ve toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal, kültürel ve tarihî bağların etkisini analiz eder” (1,2,3)</p> <p>“Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular” (1,2,3)</p>

	<p>“Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar” (1,2,3,4,5) “İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır” (3,4) “Uluslararası popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkisini sorgular” (4) 7. sınıf kazanımı: “Çeşitli kültürlerle yönelik sahip olduğu kalıp yargıları sorgular” (4)</p>
	Beceriler
	<p>“Araştırma, eleştirel düşünme, girişimcilik, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, iş birliği, kara verme, yenilikçi düşünme”</p>
	Değerler
	<p>“Eşitlik, sorumluluk, çalışkanlık, bilimsellik, duyarlılık”</p>

Tablo 5’te verilen bilgilere bakıldığında, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan kaliteli eğitim hedefinin özellikleriyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Burada ortak olan nokta; *kültür, meslek seçimi, insan hakları, öğrenme, nitelikli eğitim* gibi konuların varlığıdır. Bu açıklamalardan anlaşıldığı gibi kaliteli eğitim hedefine uygun kazanım, beceri ve değer yer almaktadır. Özellikle herkes için *kapsayıcı eğitim, kültürel çeşitlilik, girişimcilik* gibi konulara ağırlık verilmesi dikkat çekicidir. 4. 5. ve 6. sınıf kazanımlarıyla yapısal olarak daha fazla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 6

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
5. Cinsiyet eşitliği	Özel amaçlar
<p>“Kadınların, politik, ekonomik ve sosyal yaşamda her düzey karar alma mekanizmasına tam ve etkili katılımı ve liderlik için eşit fırsatların temin edilmesi” (1)</p> <p>“Cinsiyet eşitliğinin desteklenmesi ile kadınların ve kızların her seviyede güçlendirilmesi için sağlam politikaların ve uygulanabilir yasaların hayata geçirilmesi ve kuvvetlendirilmesi” (2)</p>	<p>“Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri” (1,2)</p> <p>“İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (1,2)</p> <p>“Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır” (1,2)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar” (1,2) “Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir” (1,2)</p> <p>5. sınıf kazanımı: “Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir” (2)</p>

	<p>“Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar” (1,2)</p> <p>6. sınıf kazanımı:</p> <p>“Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular” (1,2)</p> <p>“Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır” (1,2)</p> <p>“Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder (pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur” (1,2)</p> <p>7. Sınıf kazanımı:</p> <p>“Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder”</p>
	Beceriler
	“Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, işbirliği, girişimcilik, sosyal katılım, yenilikçi düşünme”
	Değerler
	“Adalet, aile birliğine önem verme, duyarlılık, eşitlik, saygı ve sevgi, yardımseverlik”

Tablo 6’da yer alan bulgular değerlendirildiğinde, 2018 SBDÖP’nin özel amaçları, kazanımları, becerileri ve değerleri, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan cinsiyet eşitliği hedef özellikleriyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Ancak sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, 7. sınıf kazanımların, toplumsal birliktelik, cinsiyet eşitliği gibi konuların demokratik değerlerin uygulama süreçleriyle ilgili kazanımlara uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde dikkat çeken bir başka konu BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden cinsiyet eşitliği ve buna yönelik niteliklerin sosyal bilgiler öğretim programıyla benzer içeriklere sahip olmasıdır.

Tablo 7

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
6. Sağlıklı suya erişim	Özel amaçlar
“2030’a kadar her sektörde su kullanımı verimliliğinin artırılması ve su kısıntısının dikkate alınması için tatlı suyun sürdürülebilir bir şekilde çıkarılması ve tedarik edilmesinin sağlanması ve su kısıntısından mağdur olan	“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” (1)
	Kazanımlar

insan sayısının kayda değer miktarda azaltılması" (1)	<p>4. sınıf kazanımı: "Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler" "Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır"</p> <p>5. sınıf kazanımı: ----(uygun kazanım yok)</p> <p>6. sınıf kazanımı: "Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir" (1) "Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder" (1)</p> <p>7. sınıf kazanımı:----- (uygun kazanım yok)</p>
	Beceriler
	"Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, mekânı algılama, konum analizi, yenilikçi düşünme" (1)
	Değerler
	"Duyarlılık, sorumluluk, tasarruf" (1)

Tablo 7'de yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP'de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *sağlıklı suya erişim* hedefinin içeriğiyle az da olsa yapısal olarak örtüşmektedir. Ancak sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, 5. ve 7. Sınıf kazanımlarına uygun nitelikler belirlenememiştir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konu, *sürdürülebilir* temasıdır. Bilindiği gibi dünyamızın geleceği için daha iyi, ferah, temiz bir çevre ve kaliteli bir yaşam için sağlıklı bir çevre ve temiz bir suya erişim gereklidir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi de birey, toplum ve çevre ile ilgili kazanımlara sahip olmakla birlikte sağlıklı suya erişim için de uygun kazanım eklenebilir.

Tablo 8

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
7. Erişilebilir temiz enerji	Özel amaçlar
"Dünyamızın farklı bölgelerinde bulunan enerji kaynaklarının ne olduğunu öğrenme"	"Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları"
"Yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarını öğrenme"	Kazanımlar
"Dünyamızın farklı bölgelerinde, erişilebilir ve yeterli enerji kaynaklarının neler olduğunu öğrenme"	<p>4. sınıf kazanımı: "İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. (Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır)" "Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır (Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır)</p> <p>5. sınıf kazanımı:--- (uygun kazanım yok)</p> <p>6. sınıf kazanımı:"Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder" (Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır).</p> <p>7. sınıf kazanımı:--- (uygun kazanım yok)</p>
	Beceriler

	Araştırma, çevre okuryazarlığı, iş birliği, yenilikçi düşünme
	Değerler
	Duyarlılık, eşitlik, tasarruf, dayanışma

Tablo 8'e bakıldığında, bu hedef alanıyla ilgili dikkat çeken nokta, 2018 SBDÖP'nin özel amaçlarından bir tane ve 4. ve 6. sınıf kazanımlarıyla yapısal olarak BM. sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *erişebilir enerji kaynaklarıyla* örtüştüğü belirlenmiştir. Ancak beceri ve değerlerle az da olsa ilişkili olduğu saptanmıştır. Özellikle sosyal bilgiler dersinde ekonomi konularını göz önünde bulundurursak buna yönelik özel amaç ve kazanım eklenebilir.

Tablo 9

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
8. İstihdam ve ekonomik büyüme	Özel amaçlar
<p>"Sürdürülebilir ve kapsayıcı ekonomik kalkınmayı sağlamak, tam ve üretken istihdamı ve insan onuruna yakışır işleri yaygınlaştırmak" (1)</p> <p>"2030'a doğru tüketim ve üretimde küresel kaynak verimliliğinin artan biçimde iyileştirilmesi ve gelişmiş ülkelerin önderliğinde, sürdürülebilir üretim ve tüketim 10 yıllık çerçeve programlarıyla da uyumlu olacak şekilde, ekonomik büyümenin çevresel bozulmalardan ayrıştırılması için çaba gösterilmesi" (2)</p> <p>"2030'a kadar gençleri ve engelli insanları da içerecek şekilde tüm erkek ve kadınlar için tam ve üretken istihdam ve insana yakışır işlere ve eşit değerde işe eşit ücrete ulaşılması" (3)</p> <p>"İşçi haklarının korunması ve özellikle kadın göçmen işçiler ve riskli işlerde çalışanlar olmak üzere tüm çalışanlar için güvenli ve emniyetli iş ortamlarının yaygınlaştırılması" (4)</p>	<p>"Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri" (1,2)</p> <p>"Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları" (1,2)</p> <p>"Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları" (2)</p> <p>"Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları" (1,3,4)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: "Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur" "Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır"</p> <p>5. sınıf kazanımı: "Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder" "Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder" "İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir"</p> <p>6. sınıf kazanımı: "Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer" (1,2) "Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur" (1) "Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir" (1,2,3,4)</p>

	<p>“Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder” (1,2)</p> <p>“Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar” (1,2,3,4)</p> <p>“Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar, ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır” (1,2,3,4)</p> <p>7. sınıf kazanımı: “Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar. (Yeni mesleklerin yanı sıra halen icra edilen meslekleri de inceler, kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerini bu mesleklerin gerekleri ile kıyaslar ve kişisel kariyerine dair kararlar alır) (1,2,3,4)</p>
	Beceriler
	<p>“Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, finansal okuryazarlık, girişimcilik, yenilikçi düşünme”</p>
	Değerler
	<p>“Sorumluluk, tasarruf, duyarlılık, adalet, bilimsellik”</p>

Tablo 9’da yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *istihdam ve ekonomik büyüme* hedefinin içeriğiyle yapısal olarak örtüşmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *eşitlik, ekonomi, kaynaklar, sürdürülebilir ve çevre*’dir.

Tablo 10

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Özel amaçlar
<p>“Dayanıklı altyapılar inşa etmek, sürdürülebilir ve kapsayıcı sanayileşmeyi yaygınlaştırmak ve yenilikçiliği teşvik etmek” (1)</p> <p>“Herkes için adil ve satın alınabilir erişim odağıyla, ekonomik kalkınma ve insan refahını desteklemek için, bölgesel ve sınır ötesi altyapıyı da içerecek şekilde, kaliteli, güvenilir, sürdürülebilir ve dayanıklı altyapıların geliştirilmesi” (2)</p>	<p>“Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları” (1,2)</p> <p>“Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları”</p> <p>“Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları” (1,2)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir” (1)</p> <p>5. sınıf kazanımı:</p>

	<p>“Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır” (2)</p> <p>6. sınıf kazanımı:</p> <p>“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirleri sunar” (1,2).</p> <p>“Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar” (1,2).</p> <p>“Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir” (1,2).</p> <p>“Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar”</p> <p>“Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder” (1,2).</p> <p>7. sınıf kazanımı:</p> <p>“Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler” (2).</p> <p>“Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder” (1,2).</p>
	Beceriler
	“Değişim ve sürekliliği algılama, finansal okuryazarlık, girişimcilik, iş birliği, yenilikçi düşünme”
	Değerler
	“Bilimsellik, çalışkanlık, sorumluluk, tasarruf”

Tablo 10’da yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *sanayi, yenilikçilik ve altyapı* hedefinin içeriğiyle az da olsa yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *ekonomi ve yenilikçi* temasıdır.

Tablo 11

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
10. Eşitsizliklerin azaltılması	Özel amaçlar
“2030’a kadar yaş, cinsiyet, engel, ırk, etnik köken, soy, din veya ekonomik veya başka bir durumuna bakılmaksızın herkesin sosyal, ekonomik ve politik içermesinin sağlanması ve desteklenmesi” (1)	“Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri” ((1,2)
“Ayrımcılığa yol açan yasaların, politikaların ve uygulamaların bitirilmesi ve bu bağlamda uygun yasaların, politikaların ve eylemlerin yaygınlaştırılması yollarını da içerecek şekilde fırsat eşitliğinin temin edilmesi ve sonuçların eşitsizliğin azaltılması” (2)	“İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (1,2)
“2030’a kadar nüfusun en alt %40’lık kesiminin gelirinin ulusal ortalamadan daha fazla oranda	“Özgür birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır” (1,2)
	Kazanımlar

büyümesinin artan derecede başarılması ve sürekli hale getirilmesi" (3)	4. sınıf kazanımı: "Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar" (1,2) "Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir" (2)
	5. sınıf kazanımı: "Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır" (1,2) "Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir" (1,2)
	6. sınıf kazanımı: "Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular" (1,2,3) "Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır" (1,2) "Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur" (1,2)
	7. sınıf kazanımı: "Çeşitli kültürlere yönelik sahip olduğu kalıp yargıları sorgular"(2,3)
	Beceriler
	"Empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etmek, politik okuryazarlık, problem çözme"
	Değerler
"Adalet, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik"	

Tablo 11'de yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP'de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *eşitsizliklerin azaltılması* hedefinin içeriğiyle az da olsa yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *eşitlik, herkesin sahip olması gereken haklar'dır*.

Tablo 12

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Özel amaçlar
"Dünya'nın kültürel ve doğal mirasını korumak ve sahip çıkmak için çalışmalarını desteklemek" (1) "Ulusal ve bölgesel kalkınma planlama faaliyetlerini kuvvetlendirerek, kent çevresi ve kırsal alanlar arasındaki olumlu ekonomik, sosyal ve çevresel bağlantıların desteklenmesi" (2)	"Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri" (1) "Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri"(2)

<p>“İklim değişikliğine karşı emisyon azaltılması, uyumu ve afetlere karşı dayanıklılığı dikkate alan; yeni hazırlanacak olan Hyogo Çerçevesi ve her düzeyde bütüncül afet risk yönetimiyle uyumlu entegre politika ve planları benimseyen, geliştiren ve uygulayan şehir ve yerleşim yeri sayısının ciddi miktarda artırılması” (3)</p>	<p>“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” (1,3)</p> <p>“Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları” (1,2,3)</p>
Kazanımlar	
<p>4. sınıf kazanımı:</p>	
<p>“Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır” (1)</p>	
<p>“Farklı kültürlerle saygı gösterir” (1)</p>	
<p>5. sınıf kazanımı:</p>	
<p>“Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir” (1)</p>	
<p>“Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler” (1,2)</p>	
<p>“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder” (1)</p>	
<p>6. sınıf kazanımı:</p>	
<p>“Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder” (1,2).</p>	
<p>“Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar” (1,2).</p>	
<p>“Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” (2,3)</p>	
<p>7. sınıf kazanımı:</p>	
<p>“Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir” (1)</p>	
<p>“Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur” (1,2,3)</p>	
<p>“Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar” (2)</p>	
Beceriler	
<p>“Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, gözlem, konum analizi, mekân algılama, yenilikçi düşünme”</p>	
Değerler	
<p>“Adalet, estetik, dayanışma, barış, eşitlik, sorumluluk, tasarruf”</p>	

Tablo 12’de yer alan bilgilere bakıldığında, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *sürdürülebilir şehirler ve topluluklar* hedefinin içeriğiyle az da olsa yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan

konular, kültür, miras, sürdürülebilir, çevre, insan ve çevre etkileşimi ve kaynaklar'dır.

Tablo 13

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
12. Bilinçli üretim ve tüketim	Özel amaçlar
<p>"Sürdürülebilir üretim ve tüketim modellerini temin etmek" (1)</p> <p>"2030'a kadar doğal kaynakların sürdürülebilir yönetiminin ve verimli kullanımının sağlanması" (2)</p> <p>"2020'ye kadar kabul edilmiş uluslararası çerçevelerle uyumlu olacak şekilde kimyasalların ve tüm atıkların yaşam döngüsü boyunca çevreye duyarlı yönetiminin sağlanması ile insan sağlığına ve çevreye olan zararlı etkilerinin en aza indirilebilmesi için bu atıkların havaya, suya ve toprağa salınımının kayda değer miktarda azaltılması" (3)</p> <p>"Gelişmekte olan ülkelerin sürdürülebilir üretim ve tüketim modellerine geçmesi için bilimsel ve teknolojik kapasitelerini geliştirmeleri için desteklenmeleri" (4)</p> <p>"2030'a kadar istihdam yaratan ve yerel kültür ve ürünleri teşvik eden sürdürülebilir turizm için sürdürülebilir kalkınma etkilerini izleyebilmek için araçlar geliştirilmesi ve uygulanması" (5)</p> <p>"2030'a kadar her yerdeki insanların sürdürülebilir kalkınma ve doğayla uyumlu yaşam tarzları hakkında gerekli bilgilere ve farkındalığa sahip olmalarının temin edilmesi" (6)</p>	<p>"Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları" (1,3,4,5)</p> <p>"Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri" "Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları" (4)</p> <p>"Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları" (4)</p> <p>"Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları" (1,2,3,4,5,6)</p> <p>"Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri" (1,2,3,4,5,6)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı:</p> <p>"İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar" (1,2,3,4,5,6)</p> <p>"Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler" (1,2,3,4,5,6)</p> <p>"Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır" (2,3)</p> <p>5. sınıf kazanımı:</p> <p>"Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder" (1,2)</p> <p>"İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir" (1,2)</p> <p>6. sınıf kazanımı:</p> <p>"Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder" (1,2)</p> <p>"Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir" (1,2,3,4,5,6)</p> <p>"Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar" (1,2,3,4,5,6)</p> <p>"Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder" (3,4,5,6)</p> <p>7. sınıf kazanımı:</p>

	“Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar” (2,3)
	Beceriler
	“Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, finansal okuryazarlık, girişimcilik, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme”
	Değerler
	“Bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, sorumluluk, tasarruf, eşitlik”

Tablo 13’te yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *bilinçli üretim ve tüketim* hedefinin içeriğiyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *üretim, tüketim, sürdürülebilir, kaynaklar, bilimsel ve teknolojik gelişim, ekonomi, doğal ve çevre* kavramlarıdır.

Tablo 14

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
13. İklim değişikliğiyle mücadele	Özel amaçlar
“İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele etmek için acil olarak harekete geçmek” (1)	“Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” (1,2)
“Tüm ülkelerde iklim değişikliğiyle ilgili tehlikelere ve doğal afetlere karşı dayanıklılık ve uyum kapasitesinin artırılması” (2)	Kazanımlar
	4. sınıf kazanımı: “Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar” (2)
	5. sınıf kazanımı: “Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” (1,2) “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” (2) “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar” (2)
	6. sınıf kazanımı: “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” (1,2)
	7. sınıf kazanımı: “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” (1,2)
	Beceriler
	“Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, problem çözme”
	Değerler
	“Sorumluluk, dayanışma, duyarlılık”

Tablo 14'te yer alan bilgilere bakıldığında, 2018 SBDÖP'de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *iklim değişikliği ile mücadele* hedefinin içeriğiyle az da olsa yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *iklim ve doğal* temasıdır.

Tablo 15

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
14. Sudaki yaşam	Özel amaçlar
<p>"Sürdürülebilir kalkınma için okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını muhafaza etmek ve sürdürülebilir şekilde kullanmak" (1)</p> <p>"İstedığımız Gelecek" belgesinin 158. paragrafında da belirtildiği gibi okyanusların ve kaynaklarının muhafazası ve sürdürülebilir kullanımı konusunda yasal çerçeveyi belirleyen BMDHS'de yansıtıldığı şekilde okyanusların ve kaynaklarının sürdürülebilir kullanımının ve muhafazasının güçlendirilmesi" (2)</p> <p>"Her düzeyde bilimsel işbirliği yolunu da içerecek şekilde okyanus asitlenmesinin irdelenmesi ve en aza indirilmesi" (3)</p>	<p>"Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları" (1,2,3)</p> <p>"Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri" (1,2,3)</p> <p>"Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları" (2,3)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: "Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar (Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir).</p> <p>"Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. (Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır)</p> <p>5. sınıf kazanımı: "Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular"</p> <p>6. sınıf kazanımı: "Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer" (2,3)</p> <p>7. sınıf kazanımı: "Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder"(1)</p>
	Beceriler
	"Çevre okuryazarlığı, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, iş birliği, mekânı algılama ve yenilikçi düşünme"
	Değerler
	"Sorumluluk, tasarruf, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, bilimsellik"

Tablo 15'te yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP'de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma

hedeflerinden *sudaki yaşam* hedefinin içeriğiyle az da olsa yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *kaynaklar*, *korumak* (*muhafaza etmek*), *sürdürülebilir*, *bilimsel gelişim ve gelecek yaşam içeriğidir*.

Tablo 16

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
15. Karadaki yaşam	Özel amaçlar
“Karasal ekosistemleri korumak, yenilemek ve sürdürülebilir kullanımını teşvik etmek, ormanları sürdürülebilir yönetmek, çölleşmeyle mücadele etmek, toprakların verimlilik kaybını durdurmak ve tersine çevirmek ve biyoçeşitlik kaybını durdurmak” (1)	“Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” (1,2,3).
“2020’ye kadar, uluslararası anlaşmaların getirdiği yükümlülükler doğrultusunda, özellikle ormanlar, sulak alanlar, dağlar ve kurak alanlar olmak üzere, kara ve iç tatlı su ekosistemlerinin ve bunların hizmetlerinin korunması, restore edilmesi ve sürdürülebilir kullanılması” (2)	“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” (1,2,3)
“Ekosistemlerin ve biyolojik çeşitlilik değerlerinin ulusal ve yerel planlara, kalkınma süreçlerine ve yoksulluk azaltma stratejilerine ve hesaplarına dâhil edilmesi” (3)	Kazanımlar
	4. sınıf kazanımı: “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır (Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır)
	5. sınıf kazanımı: “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular”(1)
	6. sınıf kazanımı: “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur”(1,2,3) “Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder” (1,2)
	7. sınıf kazanımı: “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” (2,3)
	Beceriler
	“Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme, mekânı algılama”
	Değerler
	“Adalet, duyarlılık, sorumluluk, tasarruf, eşitlik”

Tablo 16’da yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *karadaki yaşam* hedefinin içeriğiyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *sürdürülebilir*, *korumak* ve *yenilik* olduğu söylenebilir.

Tablo 17

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
16. Barış ve adalet	Özel amaçlar
<p>“Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve kapsayıcı toplumları yaygınlaştırmak, herkesin adalete erişimini sağlamak, her seviyede etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumları inşa etmek” (1)</p> <p>“Ulusal yasalar ve uluslararası anlaşmalar doğrultusunda kamunun bilgiye erişiminin sağlanması ve özgürlüklerin korunması” (2)</p> <p>“Sürdürülebilir kalkınma için ayrımcı olmayan yasa ve politikaların yaygınlaştırılması ve uygulanmasının sağlanması” (3)</p> <p>“Ulusal ve uluslararası düzeylerde hukukun üstünlüğünün yaygınlaştırılması ve herkes için adalete eşit erişimin sağlanması” (4)</p> <p>“Her düzeyde, hassas, kapsayıcı, katılımcı ve temsiliyetçi karar almanın temin edilmesi” (5)</p>	<p>“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” (1)</p> <p>“Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri” (2,4)</p> <p>“Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” (2)</p> <p>“Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürmeleri” (5)</p> <p>“İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri” (3)</p> <p>“Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” (1,2,3,4,5)</p>
	Kazanımlar
	<p>4. sınıf kazanımı: “Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar” (2)</p> <p>5. sınıf kazanımı: “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir” (1)</p> <p>6. sınıf kazanımı: “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular” (1,4) “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır” (1,4,5) “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur” (1,2,3) “Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar” (1,5) “Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar” (2, 3, 4)</p> <p>7. sınıf kazanımı:</p>

	“Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir” (3, 5)
	Beceriler
	“Sosyal katılım, eleştirel düşünme, iş birliği, empati, kanıt kullanma, karar verme, politik okuryazarlık, problem çözme”
	Değerler
	“Adalet, bağımsızlık, barış, dürüstlük, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik”

Tablo 17’de yer alan bilgiler incelendiğinde, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *barış ve adalet* hedefinin içeriğiyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *barış, adalet, toplum, katılımcı, özgürlük, yasalar, sürdürülebilir, karar almak, politik okuryazarlık* içerikleridir.

Tablo 18

BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefi	SBDÖP
17. Uygulama araçları	Özel amaçlar
“Bilim, teknoloji ve inovasyona erişim üzerine Kuzey-Güney, Güney-Güney ve üç taraflı bölgesel ve uluslararası işbirliğinin artırılması ve özellikle BM seviyesinde olmak üzere mevcut mekanizmalar arasında daha iyi koordinasyonun sağlanması ile küresel teknoloji kolaylaştırma mekanizması aracılığıyla karşılıklı anlaşılabilir koşullarda bilgi paylaşımının geliştirilmesi” (1)	“Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları” (1) “Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri” (1) “Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri” (1)
“Politika işbirliği ve tutarlılığını da içerecek şekilde küresel makroekonomik istikrarın geliştirilmesi” (2)	Kazanımlar
	4. sınıf kazanımı: “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir. (Örnek girişimciler ve onların başarı öyküleri üzerinde durulur). “Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. (Araştırdığı bir ülkenin önemli özelliklerini görsel materyaller kullanarak sınıfta tanıtması sağlanır).
	5. sınıf kazanımı: “İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir” (1,2) “Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır” (1,2)
	6. sınıf kazanımı: “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer” (1) “Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar” (1)

<p>“Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur” (1,2)</p> <p>7. sınıf kazanımı:</p> <p>“İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir” (1)</p> <p>“Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır” (1)</p> <p>“Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler” (1)</p> <p>“Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder” (1)</p>
Beceriler
<p>“Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, girişimcilik, iletişim, iş birliği, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme”</p>
Değerler
<p>“Bilimsellik, adalet, çalışkanlık, dürüstlük, sorumluluk, tasarruf”</p>

Tablo 18’de yer alan bilgiler değerlendirildiğinde, 2018 SBDÖP’de bulunan özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden *uygulama araçları* hedefinin içeriğiyle yapısal olarak örtüştüğü söylenebilir. Ancak sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, 4. sınıf kazanımlarına uygun özellikler belirlenememiştir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi ortak vurgulanan konular, *bilim ve teknoloji, yenilikçi, politik okuryazarlık, bilgiye ulaşma ve paylaşma, işbirliği*, konuları olduğu söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlara yer verilmiş ve literatür desteğiyle tartışılmıştır. Ayrıca bazı öneriler de yapılmıştır.

Sürdürülebilir kalkınma, 21. yüzyılda dünyamızda meydana gelen ekonomik, sosyal, siyasi, teknolojik, kültürel ve benzeri alanlarda oluşan sorunların çözümünde hedefler ortaya koyan disiplinler arası bir alandır. Söz konusu sürdürülebilir kalkınma sadece ekonomi, sosyal, çevre ve buna yönelik konularla ilgili olmadığı eğitim ve kültürel konuları da kapsadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle literatürde, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi, gibi çalışma alanlarında etkili hedefler belirlemiştir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler tarafından 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi oluşturulmuş ve uygulamaya geçilmiştir. Bu hedefler, Türkiye’de ilköğretim programları içerisinde SBDÖP’nün özel amaçları, kazanımları, becerileri ve değerlerle yapısal olarak ne kadar örtüştüğünü ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler dersi de sürdürülebilir kalkınma gibi disiplinler arası bir çalışma alanına sahiptir. Öğretim programlarında bulunan kazanım, beceri ve değerler bu hedeflere göre geliştirilebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve coğrafya gibi derslerin öğretim programlarında, bilgi, beceri ve değerler için sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun kazanım ve içerikler eklenerek (Wade, 2002), öğrencilerin günümüz dünya konularını, öğrenmeleri desteklenebilir.

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, sürdürülebilir kalkınma için eğitim konusunu da kapsadığına göre okula yönelik öğretim programları ile ilişkilendirilmiş ve hedefler, etkili bir planlama ile öğretim programlarına entegre edilmeye çalışılmıştır. Nitekim sürdürülebilir kalkınma için eğitim, sadece basit bir çevre programı ile ilgili hedefler sunmaz, aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini destekler, uygun değerlerle bağlantılar sunar (Jickling, 1994). Bu nedenle bu araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı gibi sosyal bilgiler dersi (4-7) öğretim programının özel amaçları, kazanım, beceri ve değerleri, yapısal olarak 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre uygun içeriklere sahip olduğu söylenebilir. Özellikle bu araştırma sonuçlarına göre SBDÖP'nin öğrenme alanları içerisinde (1) üretim, dağıtım ve tüketim, (2) insanlar, yerler ve çevreler, (3) etkin vatandaşlık, (4) bilim teknoloji ve toplum, (5) birey ve toplum, (6) küresel bağlantılar, (7) kültür ve miras konularına yönelik kazanım, beceri ve değerlerin yapısal olarak içerikleri en fazladan en aza doğru, BM. Sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle örtüşmektedir.

SBDÖP'nin özel amaçları, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle yapısal olarak daha az örtüştüğü saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin kazanım, beceri ve değerlerinden itibaren 7. sınıfa kadar çocukların seviyelerine uygun bir şekilde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin içeriklerine uygun kazanım, bilgi, beceri ve değerler konulabilir. Söz konusu yapılan bir araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili konuları desteklemek veya güçlendirmek için sürdürülebilirlik konuları eklenebilir (Buhanan & Crawford, 2015). Bunun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin becerilerini arttırmak adına sürdürülebilir kalkınma eğitime uygun programlarla desteklenen öğretmenlerin becerilerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kennelly, Taylor, & Maxwell, 2008). Bu açıklamalardan hareketle sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik hazırlanan programların, öğretmenlerin mesleki becerilerini de arttırdığı yorumlanabilir. SBDÖP'nin öğretim süreci bu hedeflerle ilişkilendirilerek zenginleştirilmesi, çevre, ekonomi, kültür, toplum ve politik konuların öğrenme sürecini destekleyebilir.

Bu nedenle SBDÖP'nin içeriği güncellenirken sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konularla zenginleştirmek, öğrencilerin günümüz dünya problemlerini daha iyi anlamalarına ve buna yönelik çözümler üretmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Hess, 2004; Kruidenier & Morrison, 2013; Shuttleworth & Marri,

2014). Hatta öğrencilerin demokratik düşünme becerilerinin geliştirilmesini de destekleyebileceği belirtilmiştir (Parker, 2003).

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, sürdürülebilir kalkınma eğitimini de kapsayan ve SBDÖP'nin içeriği ile ilişkili ortak konulara sahip olduğu gibi sürdürülebilir kalkınma eğitime yönelik bilgi, beceri, değer ve kavramların programda uygun bir şekilde verilmesi, içeriğinin zenginleştirilmesini sağlar. Böylece ilköğretim programları içerisinde SBDÖP'nin özel amaçları, kazanım, beceri ve değerleri yapısal olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ortak özelliklere sahip olduğu ve bunun geliştirilmesi için program geliştirme paydaşlarının ortak çalışmalarına bağlıdır. Günümüzde dünyada meydana gelen küresel problemleri de göz önünde bulundurursak bu hedeflerin, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının iyileştirme ve geliştirme sürecine katkı sunabilir. Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi BM. sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre amaç, kazanım, beceri ve değerlere göre bir öğretim modülü geliştirilerek etkililiği test edilebilir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), s. 599-616.
- Alkış, S. ve Öztürk, M. (2007). Sustainable development in opinions of primary student teachers and pre-service teacher education in Turkey. *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 134-143.
- Alkış, S. (2008). Education for sustainable development in Turkey. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*, 30(2), 597-608.
- Bal, P., Ayas, M. Ö., Bozaykut Bük, T., Yavuz Tiftikçigil, B. ve Afacan Fındıklı, M. (2022). Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında Uluslararası Üniversite Sıralama İndeksleri Ve Türkiye'deki Üniversiteler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(1), 331-349.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buchanan, L. B. ve Crawford, E. O. (2015). Teaching for Sustainability in a Social Studies

- Methods Course: Opportunities and Challenges. *Social Studies Research and Practice*, 10(2). pp. 135-158.
- Calder, W., Clugston, R. (2005). Education for a Sustainable Future, *Journal of Geography in Higher Education*, 29(1), 7-12.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Engin, H. (2010). Coğrafya Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilirlik Eğitimi ve Çevre Eğitimi Konularının Kazandırılması. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Esen, B., ve Saralar-Aras, İ. (2021). Designing lesson plans for sustainable development focused education in the context of teaching polygons to middle school students. In U. Karadavut, H. Şimşek, & M. Aslan (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Academician Studies Congress*, (pp. 153-164). Holistence Publications.
- Gezer, Ş. F. (2010). Integrating Sustainability Into Early Childhood Education Through In-Service Training: An Effort Towards Transformative Learning. Unpublished Master Thesis. The Graduate School of Social Sciences. Middle East Technical University. Ankara.
- Giddings, B., Hopwood, B. ve O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187-196.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics*, 37, 257-261.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of technology education*, 9(1), 47-63.
- Houtsonen L. (2004). Geographical education for sustainable living, *Geojournal*, 60(2), pp. 147-148.
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/student-resources/>. 2022 erişim sağlandı.
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/2022> erişim sağlandı.
- Jickling, B. (1994). Studying Sustainable Development: Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 19(3). pp. 231-240.
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi [Examination of the social sciences education program in the frame of sustainable development training]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 49-65.
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi [Examination of the social sciences education program in the frame of sustainable development training]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 49-65.
- Kennelly, J., Taylor, N., ve Maxwell, T.W. (2008). Addressing the challenge of preparing Australian pre-service primary teachers in environmental education: An evaluation of a dedicated unit. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2, 141-156.
- Kruidenier, D. ve Morrison, S. (2013). Avoid the banking model in social and environmental justice education: Interrogate the tensions. *Educational Studies*, 49, 430-442.

- Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development, (2007). (Haubrich, Reinfried, Schleicher). *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, Reinfried,
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). [Online]: <http://ttkb.meb.gov.tr/>.
- Nevin, E. (2008). Education and sustainable development. *Policy & Practice: Education for Sustainable Development*, 6, 49-62.
- Öz Aydın, S., Ekersoy, S., ve Özkan, B. (2022). Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Programları, Çevre Okuryazarlığının Gerçekleştirilmesini Ne Kadar Desteklemektedir?. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 595-615.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York, NY: Teachers College.
- Rowe, D. (2007). Education for a Sustainable Future. *Science, New Series*, 317. pp. 323-324. Schleicher, Rempfler (Editors). *IGU Geographical Views on Education for Sustainable Development, Proceedings of Lucerne-Symposium, Switzerland*, 243-250.
- Sauve, L. (1996). Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-34.
- Shuttleworth, J. M. ve Marri, A. R. (2014). Teaching sustainability as a social issue: Learning from dialogue in the social studies classroom. In H. E. Muga, & K. D. Thomas (Eds.), *Cases on pedagogical innovations for sustainable development* (pp. 328-347). Hershey, PA: IGI Global.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- UNESCO (2004), United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014: Draft Plan of Implementation, Paris: UNESCO.
- United Nations UNESCO (2015), Incheon Declaration and SDG4-Education 2030 Framework for Action, Korea.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2014). Educating for a sustainable future. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/rio-20/educating-for-a-sustainable-future/>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization/Unit (UNESCO), (1997). Educating for a sustainable future. A transdisciplinary vision for concerted action. Paris: UNESCO.
- Wade, R. (2002). Sustainable development education and curriculum 2000. *Teaching Geography*, 27(3). 108-111.
- Westaway, J. (2009). A sustainable future for geography? *Geographical Association*. 94(1), pp.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 223-230.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Extended Abstract

Introduction

Education is one of the most effective tools that society has to face the challenges in the future. Indeed, education continues to influence the developments in the fields of research, invention, innovation and adaptation in this field by shaping the world of tomorrow. In this respect, education, in its broadest sense, takes an important place in all areas of life in order to establish and create new relationships among people and to respect the environmental needs more (UNESCO, 2014). Organizations related to sustainable development have recently set important goals and objectives for education. In order to implement this, both programs are carried out according to teachers and the importance and goals of sustainable development are tried to be explained. In addition, important decisions are made about how to teach in primary and secondary school curriculum (Wade, 2002). Education for sustainable development represents a process of societal change aimed at promoting the values, behaviors and lifestyles necessary for a sustainable future, through education, training and public awareness. Therefore, sustainable development can be seen as an education rather than a technical concept. In the social studies course, it is thought that teaching sustainable development is important for today's world skills and supports individuals to better understand social, environmental and economic issues (Buchanan & Crawford, 2015). Because the social studies course includes history, economy, sociology, anthropology, psychology, philosophy, politics, civics as well as geography topics, revealing that this course also has a special importance in terms of sustainable development education (Kaya ve Tomal, 2011). In line with these explanations, 2030 sustainable development goals were established by the United Nations. It is seen that these objectives have useful and up-to-date content on the development of the social studies course curriculum (SSLC). The main problem of this research is; It is a structural examination of specific goals, acquisitions, skills and values.

Method

In this study, qualitative research design was used. In accordance with the problem situation of the research and the examination of written materials, the document analysis method, one of the qualitative research designs, was used. The document review method used by many researchers is one of the important sources of information (Hoepfl, 1997).

The research has two main data sources. The first of these is the 2018 SBDÖP issued by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline. The data collected by the document analysis method in the research were analyzed

according to the descriptive analysis method. In descriptive analysis, the theme or framework given first is systematically and clearly described. In this context, 3 field experts were consulted to increase the validity, reliability and consistency of the research, and as a result of their feedback, internal and external control focus was provided. This processing process is to check the internal consistency of the data in the research.

Findings

It is aimed to make people sensitive to the events taking place on a global scale. Likewise, in the social studies course, it is aimed that children become individuals who exhibit conscious and sensitive behaviors towards local, national and global problems. For this reason, as can be seen from the results of this research, it can be said that the special objectives, achievements, skills and values of the social studies course (4-7) curriculum have structurally appropriate contents according to the 2030 sustainable development goals.

According to the results of this research, (1) production, distribution and consumption, (2) people, places and environments, (3) active citizenship, (4) science technology and society, (5) individual and society, (6) global connections, (7) structural content of acquisitions, skills and values related to culture and heritage, from the most to the least, UN. It coincides with the sustainable development goals.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Sustainable development goals, including sustainable development education and having common issues related to the content of SBDÖP, ensure that the knowledge, skills, values and concepts related to sustainable development education are given in the program and its content is enriched. Considering the global problems occurring in the world today, these goals can contribute to the improvement and development process of social studies curriculum. As can be seen from these results, the UN. According to sustainable development goals, a teaching module can be developed according to goals, achievements, skills and values, and its effectiveness can be tested. Social Studies course curriculum can benefit more both structurally and content with sustainable development goals.