İnönü University
Journal of the Faculty of Education
e-ISSN: 2149-9863
Cilt / Volume 22 Sayı / Issue 2

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Sahibi/Owner
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına/ On Behalf of Inunu University Faculty of Education
Prof.Dr. İlhan ERDEM

Baş Editörler / Editor in Chief
Prof.Dr. İlhan ERDEM
Dr. Öğrt. Üyesi Metin KIRBAÇ

Editörler / Editors
Öğr.Grv.Dr. Nuri ERDEMİR
Arş. Gör. Fatih KAYA
Arş. Gör. Sema NACAR
Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dil Editörleri/Language Editors
Dr. Öğrt. Üyesi Bahar DOĞAN KAHTALI
Arş. Gör. Onur BALI

Danışma Kurulu / Advisory Board
Prof. Dr. Bilal ALTAY
Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Mustafa KUTLU
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Doç.Dr. Ali KIŞ
Dr. Öğr.Üyesi Hikmet ZELYURT

Tekniker/Technician
Öğr.Grv.Dr. Nuri ERDEMİR

Dizgi-Grafik-Tasarım
Öğr.Grv.Dr. Nuri ERDEMİR

İletişim/Communication
İnönü Üniversitesi Egitim Fakültesi 44280 – MALATYA
Tel:04223774160 Faks: 0422 341 00 42
E-posta: efdergi@gmail.com
http://web.inonu.edu.tr/~efdergi

Dizinleme Bilgileri/ Abstracted&Indexed in
ULAKBIM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
Index Copernicus ™
EBSCO Education Research Complete™
EDNA (Education Network Australia)
NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters)
The Intute Social Sciences Database
Türk Egitim Indeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKIYE

Muallâ B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKIYE

Mesut AYDIN
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKIYE

Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKIYE

Ibrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKIYE

Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKIYE

Özcan SEZER
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKIYE

Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKIYE

Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKIYE

TakCheung CHAN
Kennesaw State University, USA

Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA

Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA

Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC

Jale ÇAKIROGLU
ODTÜ, TÜRKIYE

Vehbi ÇELIK
Mevlana Üniversitesi, TÜRKIYE

Özcan DEMIREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Bayram DEMIRCI
İnönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Hasan DEMIRTAŞ
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College,, USA

Süleyman DOGAN
Ege Üniversitesi, TÜRKIYE

Burhanettin DÖNMEZ
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Ş. Şule ERÇETIN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKIYE

Mustafa ERGÜN
Kocatepe Üniversitesi, TÜRKIYE

Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA

Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi-TÜRKIYE

Helen WILDY
University of Western Australia – AUSTRALIA

Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND

Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA

Elif Tekin IFTAR
Anadolu Üniversitesi –TÜRKIYE

Eyüp IZCI
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College – ISRAEL

Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKIYE

Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKIYE

Ali KIŞ
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Mustafa KUTLU
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Peter LITCHKA
Lyola University, USA

Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS

Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKIYE

Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKIYE

Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKIYE

Zuhal OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKIYE

Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi, TÜRKIYE

Servet ÖZDEMIR
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Paul J. PACE
University of Malta, MALTA

Mehmet ÜSTÜNER
Inönü Üniversitesi, TÜRKIYE

Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus – GREECE

Ed SMEETS
Radboud University – NETHERLANDS

Ömer Faruk ŞIMŞEK
Izmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKIYE

Songül TAŞ
Inönü Üniversitesi – TÜRKIYE

Ömer Faruk TEMIZER
Inönü Üniversitesi – TÜRKIYE

İçindekiler/ Table of Contents

Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Biçimbirimbilgisi Morphology in Turkish Speaking Children with Autism Spectrum Disorder ***Ceyhun SERVİ, Funda ACARLAR***	918-952
Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme-Değerlendirme İhtiyaçlarının Tespiti Determination of the Classroom Teachers' Measurement and Assessment Needs in the Emergency Distance Education Processes ***Zeynep TATLI, Sibel ER NAS, Şeyma TURAN, Havva YAMAN***	953-987
COVID-19 Salgınında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere, Ailelerine ve Öğretmenlerine Sunulan Destekler Support for Individuals with Specific Learning Disabilities, Their Families and Teachers in the COVID-19 Outbreak ***Bora GÖRGÜN, Özge BALIKÇI***	988-1014
Psikolojik Danışmanların Maneviyata İlişkin Tutumları ve Etkili Danışman Nitelikleri Arasındaki İlişkiler Relationships Between Counselors' Attitudes towards Spirituality and Effective Counselor Characteristics ***Figen KASAPOĞLU, Mustafa KUTLU***	1015-1045
Türkiye'de Yapılan Dijital Ebeveynlik Araştırmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi Çalışması Digital Parenting Research in Turkey: A Content Analysis Study ***İdris KAYA, Duygu MUTLU BAYRAKTAR***	1046-1082
English Language Preservice Teachers' Stages of Concern for Web 2.0 Technology Integration İngilizce Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Teknoloji Entegrasyonu için Kaygı Aşamaları ***Halil KAYADUMAN, Ömer DELİALİOĞLU***	1083-1114
Ulusal ve Küresel Kimlik Bağlamında Sosyal Bilgiler Eğitimi Social Studies Education In The Context Of National and Global Identity ***Emine Meliha KURTDAŞ, Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ***	1115-1168
Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre İyi Öğretmenler Middle School Students' Perceptions of Good Teachers ***İlhan İLTER***	1169-1206
Meslek Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Attitudes of Students Studying in Vocational Schools towards Distance Learning ***Battal GÖLDAĞ***	1207-1229

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Düzeyi Materyallerin Derlem Tabanlı Analizi
Corpus-Based Analysis of C1 Level Materials Used in Teaching Turkish as a Foreign Language
Ramazan ŞİMŞEK 1230-1253

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında İncelenmesi
Investigation of Social Studies Curriculum and Coursebooks in the Context of 21st Century Skills
Adem Yusuf DEMİR, Melike ÖZYURT 1254-1290

Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Karikatürü Kullanımının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi
The Effect of Using Concept Cartoons in Life Science Lesson on Students' Attitudes Towards Life Science Course
Eda BÜTÜN KAR 1291-1316

Lise Öğrencilerinin Okul Kıyafeti Tercihleri ve Bunların Okuldaki Yansımaları
School Dress Preferences of High School Students and Their Reflections in School
Murat CANPOLAT 1317-1351

Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri
Opinions of Social Studies Pre-service Teachers regarding Professional Competencies of Teaching
Arda KAYRAN, Canan TUNÇ ŞAHİN 1352-1386

Sosyotelizm (Phubbing) ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Sosyal Kaygının Aracı Rolü
The Mediating Role of Social Anxiety in the Relationship Between Phubbing and Mindfulness
İzzet PARMAKSIZ 1387-1420

Yöneticilerinin Gözünden Halk Eğitimi Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Problems and Solutions of Public Education Centers from The Point of View of Center Administrators
Kemal NAZLI, Niyazi ÖZER 1421-1451

2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önceki Programlarla Karşılaştırılması
The Comparison Of The 2018 Undergraduate Preschool Instruction Curriculum And Previous Curricula
Hikmet ZELYURT 1452-1479

Türk Makam Müziğinde Taksim İcra Etmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi
Development Of Attitude Scale Towards The Performance Of Improvisation In Turkish Maqam Music
Funda KEKLİK KAL, Banu GEBOLOĞLU, Betül ALATLI 1480-1511

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri 1512-1543
21st Century Skills of School Principals from the Perspective of School Principals and Teachers
Abdullah ÇEVİK, Hasan DEMİRTAŞ

Geriye Doğru Tasarım Modeli ve Ters-yüz Edilmiş Sınıflar Yaklaşımı Çerçevesinde bir Öğretim Tasarımı Dersi Tasarımı ve Uygulaması 1544-1596
Design and Implementation of an Instructional Design Course based on the Principles of Backwards Design Model and Flipped Learning Approach
Olgun SADIK, Funda ERGÜLEÇ

Derlem Temelli Bir Karşılaştırma: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi 1597-1610
A Corpus-Based Comparison: Examination of 4th Grade Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary
Mustafa Onur KAN, Zeynep KARADAVUT

Otantik Programlama Etkinlikleri: Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme ve Programlama Öz-Yeterlilik İnançlarına Etkisi 1611-1640
Authentic programming activities: The effect of students on computational thinking and programming self-efficacy beliefs
Mücahit ÖZTÜRK

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma ve Örgütsel Muhalefet Algı Düzeylerinin İncelenmesi 1641-1668
Investigation of Teachers' Readiness for Organizational Change and Perception of Organizational Dissent in the Distance Education Process
Yalçın Varol YILDIZBAŞ, Ramazan ÖZKUL, Ümit DOĞAN, Seyfettin ABDURREZZAK

Overview of the challenges of Practicum Practices in English Language Teaching in Turkey: A Meta Synthesis Study on Literature between 2004 and 2019 1669-1712
Türkiye'de İngilizce Öğretmenliği Bölümü Staj Uygulamalarının Zorluklarına Genel Bakış: 2004-2019 Arası Araştırmalarda Bir Meta Sentez Çalışması
Banu Çiçek BAŞARAN UYSAL, Perihan SAVAŞ

Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Öğretim Programlarında Değişen ve Değişmeyen Göç Olgusunun İncelenmesi 1713-1749
Investigation of Changing and Unchanging Migration Phenomenon in Social Studies Textbooks and The Curricula
Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ, Elvan GÜNEL

Investigation of the Effect of Positive Psychological Capital on School Effectiveness 1750-1778
Pozitif Psikolojik Sermayenin Okul Etkililiğine Etkisinin İncelenmesi
Davut ATIŞ, Çetin TERZİ

Families of Children with Cancer Regarding Support Sources and Coping Strategies 1779-1805
Kanser Hastası Çocuğu Olan Ailelerin Destek Kaynakları ve Başa Çıkma Stratejileri
Feyruz USLUOĞLU, Meral ATICI

A Study on Non-Contact Games and Their Applicability during the Covid-19 Pandemic
Covid-19 Pandemisi Döneminde Temassız Oyunlar ve Uygulanabilirliklerine İlişkin Bir İnceleme
Sümeyra AKKAYA 1806-1827

Levels of Personality Traits to Predict Creative Thinking and Decision-Making Styles
Kişilik Özelliklerinin Karar Verme Stilleri ve Yaratıcı Düşünmeyi Yordama Düzeyleri
Makbule KALI SOYER, Muhammet Şerif KESKİNOĞLU, Yakup İME 1828-1863

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Inonu University Journal of the Faculty of Education

Cilt/Volume 22 Sayı/Issue 2 e-ISSN:2149-9863

Ağustos/ August 2021

Morphology in Turkish Speaking Children with Autism Spectrum Disorder

Ceyhun Servi, Aydın Adnan Menderes University, ORCID ID: 0000-0002-3960-347X

Funda Acarlar, Hasan Kalyoncu University, ORCID ID: 0000-0003-3796-4279

Abstract

This study aims to examine the morphological properties of Turkish-speaking children with Autism Spectrum Disorders (ASD). Researches on morphology in children with Autism, who speak mostly in English or other Indo-European languages, reveal different views on the morphological performances of the language. Hence, it has been thought that examining the morphology performance of children with ASD who speaks Turkish, which is a language outside the Indo-European language family, will contribute to the literature. Eighteen children with ASD and eighteen nonverbal IQ and chronological age-matched typically developing (TD) peers are the participants. The measurements, errors, and linguistic mazes obtained by analyzing the spontaneous language samples constitute the results. Looking at the findings, children with ASD make more mistakes in using morphemes than their TD peers. Also, children with ASD have lower mean length utterances (MLU) and less maze use. As a result, Turkish-speaking children with typical development performed almost flawlessly in verb and noun suffixes. On the other hand, it determined that children with ASD made more mistakes in both verb and noun suffixes. It has been found that unlike children with ASD who speak Indo-European languages, Turkish-speaking children make much more mistakes in their noun suffixes, especially in name case suffixes.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Morphology, Name Case Suffixes, Language Sample Analysis

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 918-952
DOI:
10.17679/inuefd.899556

Article type:
Research article

Received : 18.03.2021

Accepted : 03.06.2021

Suggested Citation

Servi, C. & Acarlar, F. (2021). Morphology in Turkish speaking children with autism spectrum disorder, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 918-952. DOI: 10.17679/inuefd.899556

This article was produced from the doctoral dissertation accepted by Ankara University, Institute of Educational Sciences in August 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD), which shows itself with a deficit in social interaction, has been defined as a neurodevelopmental disorder (APA, 2013). Recently, studies on language of children with ADS have focused on morphology. Researchers concluded three different results to explain their performance. On the one hand, a group of the study stated that children with ASD have a deficit in grammatical morphology, and that is the reason for their grammar mistakes (Bartolucci, 1982; Bartolucci & Albers, 1974; Bartolucci et al., 1980; Modyanova et al., 2017). On the other hand, a set of studies expressed that children with ASD have a delay in morphology and meanwhile they can catch their typically developing (TD) peers (Durrleman et al., 2015; Eigsti et al., 2007; Eigsti & Bennetto, 2009; Scarborough et al., 1991; Park et al., 2012; Tager-Flusberg et al., 1990; Waterhouse & Fein,1982). Besides, several studies concluded that children with ASD, who use verbal language, are separated into two subgroups; one with a language disorder, and the other with intact language performance (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; Modyanova et al, 2017; Roberts et al., 2004).

The studies on grammatical difficulties in most English-speaking children with ASD stated the problems on using verb suffixes. According to these studies, children with ASD made mistakes frequently when using the morphemes like third-person singular pronoun.

Mean length of utterance (MLU) which is one of the language sample analysis measurements, was used in most of the studies that investigate the grammatical morphology in children with ASD (Hilvert et al., 2020; Lai, 2020; Reis & Teixeira, 2012; Wittke et al., 2017). Additionally, linguistic mazes can also be used for the assessment of grammatical morphology and sentence complexity. Likewise, the frequency of misused morphemes and distribution of types of mistakes can give information about the grammatical morphology (Acarlar ve Johnston, 2011; Lai, 2020; Wittke et al., 2017).

Purpose

The heterogeneity of the grammatical morphology can be grouped into three variables explained above. It is known that most of the studies about morphological features of children with ASD have been conducted in English-speaking children. Furthermore, many papers that studied other Indo-European languages such as Danish, Greek, and French can be found in the field.

However, limited publications on Turkish-speaking children with ASD, exist in the literature (Acarlar & Johnston, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2012). Therefore, an investigation on morphology in Turkish-speaking children with ASD can create a new perspective to determine the properties of grammar in use. Also, determining the types of difficulties which may vary in different languages may let us conclude wisely the language performance of the children.

The purpose of this study is to investigate the morphological properties of Turkish-speaking children with ASD. Another aim of this study is to examine the morphological mistakes to state the quantitative differences between the Turkish language and the others.

In the direction of the general purpose of this study, the questions below are going to be answered.

1. Is there a significant difference between language sample measures (MLU, total number of gerundial, total number of noun suffixes, total number of verb suffixes) of children with ASD and TD peers?
2. Is there a significant difference between maze ratio and the total number of maze types (filled pauses, repetitions and editing) of children with ASD and TD peers?
3. Is there a significant difference between frequencies of misused morphemes and misused utterances?

Are there any correlations between morphological errors and MLU of children with ASD?

Method

The research pattern in this study is descriptive survey model. In this study, although there is a limitation to reveal the cause-and-effect relationship, the correlation between the errors and OSU was also examined to give an idea in the discussion and conclusion part.

Eighteen children with ASD (17 males / 1 female) and eighteen nonverbal IQ and chronological age-matched TD peers (15 males / 3 females) are the participants. The age range of the participants is from 37 months to 98 months. Spontaneous language samples were used for data collection about the grammatical morphology in Turkish-speaking children with ASD and TD peers. Turkish SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) research version (Research V9) was used to analyze transcriptions (Acarlar et al., 2006). Data from the language sample analysis were normally distributed and MANOVA was used to examine the difference between the language sample measures, frequencies of the error types, and mazes. Also, Pearson's correlation coefficient was used to investigate relations between MLU and morphological measurement and errors.

Findings

In this study, it's found that TD children's results from morphology related measurements of spontaneous language sample analysis such as MLU, noun suffixes, verb suffixes, and number of gerundial were significantly higher from nonverbal IQ and chronological age matched peers.

The results also revealed that TD children used linguistic mazes more frequently than children with ASD. Frequencies of repetitions and editing significantly differentiated between two groups but filled pauses and maze ratio did not.

Moreover, total numbers of errors in bound morphemes were significantly less for TD children (f=25). Children with ASD made more errors (f=74) while using bound morphemes during conversations. It is found that children with ASD made more errors in noun suffixes (f=54) and verb suffixes (f=18) than TD children (total number of noun suffix errors = 18, verb

suffix errors = 7). When the types of errors had been investigated, the results showed that the most frequent error type was omitting (37), the second one was adding (19) and the less frequent one was commission (18). When the types of bound morphemes were examined, it is found that the children with ASD made the most errors in noun case suffixes.

The last result of the study is about the correlation between MLU, mazes, and the errors, which gives information about grammatical morphology. As a result, there is a negative and moderate correlation between MLU and total numbers of misused morphemes. Additionally, it is found that there is a positive correlation between MLU and mazes.

Discussion & Conclusion

Turkish-speaking children with ASD have lower MLU and they use fewer morphemes than TD children matched by nonverbal IQ. The reason for the lower MLU can be that children with ASD do not tend to make long and complex sentences (Tager-Flusberg & Calkins, 1990). Likewise, they may insist on the same conversation topics or for using the same utterances (Lai, 2011). Another reason for short sentences and fewer MLU can be that they could not acquire grammatical knowledge for using complex sentences during conversations (Barlotucci et al., 1980; Eigsti et al., 2007).

Turkish children with TD use mazes more frequently than children with ASD. Probably, that is because TD children tried to make syntactically more complex sentences (Levelt, 1989). Turkish speaking children with ASD make more of their morphological errors on noun suffixes in contrast with TD children. Major errors are on noun case markers. These results show similarity with the findings of Acarlar & Johnston (2011), which were obtained from Turkish-speaking children with developmental delay. English speaking children with developmental disorders make more errors on finite verb morphology than noun morphology (Leonard, 1998) and unlike Indo-European language speaking children's performances, Turkish speaking children with ASD make more errors on noun suffixes. A number of studies in the literature

express the correlation between weak verbal working memory and the morphological errors (Brynskov et al., 2017; Demouy et al., 2011; Eigsti & Bennetto, 2009; Modyanova et al., 2017).

In this study it is found that there is a positive correlation between MLU and mazes which mean that children use mazes frequently when they try to make complex sentences (Fagan, 1982; Levelt, 1989; Leadholm & Miller, 2005).

Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Biçimbirimbilgisi

Ceyhun Servi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3960-347X

Funda Acarlar, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3796-4279

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe konuşan OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerini incelemektir. Çoğunlukla İngilizce ya da diğer Hint-Avrupa dil ailesindeki dilleri konuşan OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalarda, dilin biçimbirimbilgisi performanslarıyla ilgili farklı görüşler ortaya konmaktadır. Bu nedenle sondan eklemeli olan ve Hint-Avrupa dil ailesi dışından bir dil olan Türkçeyi kullanan OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi performansının incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sözel olmayan zekâ bölümleri ve takvim yaşları arasında fark olmayan 18 OSB tanısı almış ve 18 tipik gelişen (TG) iki grup çocuğun biçimbirimbilgisi özellikleri karşılaştırılmıştır. Sohbet bağlamında alınmış dil örneklerinin analizi ile elde edilen ölçümler, hatalar ve çabalamalar araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Bulgulara bakıldığında OSB olan çocuklar TG akranlarına göre biçimbirimlerin kullanımında daha fazla hata yapmaktadırlar. Ayrıca OSB olan çocukların ortalama sözce uzunlukları daha düşüktür ve çabalamaları daha azdır. Sonuç olarak Türkçe konuşan TG çocuklar eylem ve isim çekim eklerinde neredeyse hatasız performans sergilemişlerdir. Öte yandan OSB olan çocukların hem eylem hem de isim çekim eklerinde daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Hint-Avrupa dillerini konuşan OSB olan çocuklardan farklı olarak Türkçe konuşan çocukların isim çekim eklerinde çok daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Biçimbirimbilgisi, Ad durum ekleri, Dil Örneği Analizi

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 918-952
DOI:
10.17679/inuefd.899556

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 18.03.2021
Kabul Tarihi : 03.06.2021

Önerilen Atıf

Ceyhun, S. & Acarlar, F. (2021). Türkçe konuşan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda biçimbirimbilgisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 918-952. DOI: 10.17679/inuefd.899556

Bu makale Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos 2018 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Biçimbirimbilgisi

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) yaygınlığı artmaya devam eden (Meanner ve ark., 2020), nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. OSB olan çocuklar sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra, sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar sergilerler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Sosyal iletişim güçlüğüne sahip OSB olan çocukların dil ve iletişim özellikleri birçok araştırmaya konu olmuş ve özellikle dilin kullanımbilgisi bileşeninde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (de Villiers ve ark., 2013; Friedman ve Sterling, 2019; Kissine, 2012; Klusek ve ark., 2014; Martin ve ark., 2013). Kullanımbilgisinde yaşadıkları güçlüklere ek olarak, OSB olan çocukların anlambilgisi bileşeninde de tipik gelişen (TG) akranlarından daha düşük performans gösterdikleri görülmektedir (Weismar ve ark., 2010; Hudry ve ark., 2010; Kover ve ark., 2013; Rescorla ve Safyer, 2013).

OSB olan çocukların dil özellikleri araştırmacılar için merak edilen bir konu olma özelliğini taşımaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocukların dil becerileri her bileşen için incelenmesi gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir. OSB olan çocukların dil becerilerinde gözlenen çeşitlilik güçlük yaşadıkları dil bileşenleri konusunda farklı görüşler ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Biçimbirimbilgisi bileşeni de OSB olan çocukların performansı ile ilgili farklı sonuçların elde edildiği, araştırmacılar tarafından farklı yorumların yapıldığı konuların başında gelmektedir.

Biçimbirimbilgisi sözcüklerin içyapılarını yani o sözcükleri oluşturan birimlerin bir araya gelme kurallarını incelemektedir (Eigsti ve ark., 2011). OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerine yönelik yapılan çalışmaların bulguları farklılık göstermektedir. Bazı OSB olan çocuklarda biçimbirimbilgisi gelişiminin tipik gelişime benzer olduğu, bazılarında gecikmeli olduğu, bazılarında ise bir bozukluk olduğu ileri sürülmüştür (Park ve ark., 2012).

OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerini inceleyen araştırmaların bir kısmı, OSB olan çocukların biçimbirimbilgisinde gecikme yaşadığını öne sürmektedir (Durrleman ve

ark., 2015; Eigsti ve ark., 2007; Eigsti ve Bennetto, 2009; Scarborough ve ark., 1991; Park ve ark., 2012; Tager-Flusberg ve ark., 1990; Waterhouse ve Fein, 1982). OSB olan çocukların biçimbirimbilgisine ilişkin performanslarının yaşa göre eşleştirildikleri tipik gelişen (TG) ve hem yaşa hem de zeka bölümüne göre eşleştirildikleri gelişimsel gerilik gösteren akranları ile karşılaştırıldığı bir çalışmada, OSB olan çocukların biçimbirimbilgisine ilişkin ortalama sözce uzunluğu (OSU) ve sözdizimi puanlarının TG katılımcılardan daha düşük olduğu ancak gelişimsel geriliği olan katılımcılardan farklı olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarının gecikmeli olarak edinildiği yorumu yapılmıştır (Park ve ark., 2012). Eigsti ve ark., (2007) tipik gelişen ve gelişimsel gecikmesi olan katılımcılarla sözel olmayan zeka ve krononojik yaşa göre eşleştirdikleri OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarını dil örneği analizi ile değerlendirmiş, OSU'nun TG çocuklar ile gelişimsel gecikmesi olan çocuklara göre daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan gelişimsel geriliği olan çocukların OSB olan çocuklara ve TG çocuklara kıyasla biçimbirimleri daha fazla attıklarını belirlemişlerdir. Eigsti ve Benneto (2009) OSB olan ve olmayan çocukların alıcı dil ve zekâ düzeylerini eşitleyerek dilbilgisi becerilerini hatalı olan ve olmayan cümleleri ayırt edebilme becerisi ile değerlendirmişlerdir. Değerlendirmede kullanılan 140 cümlenin yarısı hatalı, yarısı ise hatasız cümlelerden oluşmaktadır. Sonuç olarak OSB olan çocukların üçüncü tekil şahıs eki ve şimdiki zaman ekinin hatalı olarak kullanıldığı cümleleri TG akranlarına göre daha az fark ettikleri belirtilmiştir. Katılımcı grubu on üç yaş altı ve üstü olmak üzere iki gruba böldüklerinde, büyük olan OSB tanılı çocukların performansları ile TG grubun performansı arasında fark olmadığı bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmacılar OSB olan çocukların erken dönemde dil ediniminde gecikme yaşadıklarını bu nedenle dili yeni öğrenen küçük çocuklar gibi hatalar yaptıklarını, daha ileri yaşlarda bu hataların ortaya çıkmayabildiğini öne sürmüşlerdir.

Öte yandan OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi bileşeninde bozukluk olduğunu öne süren bazı çalışmalarda ise OSB olan çocukların zihinsel yetersizliği olan ve TG akranlarına göre dilbilgisel biçimbirimleri farklı bir şekilde öğrendikleri öne sürülmektedir (Bartolucci, 1982;

Bartolucci ve Albers, 1974; Bartolucci ve ark., 1980). Modyanova ve ark., (2017) dil bozukluğu olan ve olmayan OSB olan çocukların zaman eklerinde özgül dil bozukluğu olan çocuklara ve TG çocuklara göre daha fazla hata yaptığını belirlemişlerdir. Özgül dil bozukluğu ve OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarını hem dil hem de çalışma belleği özellikleri bakımından karşılaştırmışlar, OSB olan çocuklarla özgül dil bozukluğu olan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarının benzer olduğunu bulmuşlardır. Ancak özgül dil bozukluğu olan çocukların çalışma belleğine ilişkin performanslarının OSB olan çocukların gerisinde olduğunu belirlemişlerdir. Bu farkı da OSB olan çocukların biçimbirimbilgisinde güçlüklerinin farklı olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Benzer şekilde Whitehouse ve ark., (2008) da özgül dil bozukluğu olan çocukların anlamsız sözcük tekrarı performanslarının, dilde bozukluğu olan ve olmayan şeklinde iki ayrı gruba alınan otizmli katılımcıların gerisinde olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla OSB olan çocukların dile ilişkin farklı bir bozukluk yaşadıklarını öne sürmüşlerdir.

OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerine ilişkin bir diğer yaklaşım ise OSB olan çocukların dilin biçimbirimbilgisi bileşenine ilişkin bir güçlüğünün olmadığı, otizme eşlik eden gelişimsel dil bozukluğunun bu duruma yol açtığıdır. Bu yaklaşıma göre OSB olan çocuklarda biçimbirimbilgisinde bir bozukluk bulunmamaktadır. OSB olan çocuklar dil bozukluğu olan ve olmayan bireyler olmak üzere iki alt grupta incelenebilir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Modyanova ve ark., 2017; Roberts ve ark., 2004). Örneğin Kjelgaard ve Tager-Flusberg (2001) çalışmalarında 89 OSB tanısı almış çocuktan standart testlerden oluşan bir batarya aracılığıyla dilin bileşenlerine yönelik veri toplamışlardır. Değerlendirme sonucunda katılımcıların %10'unun alıcı dil ve artikülasyon testlerini tamamlayamadığı, 22 katılımcının normal aralıkta puan aldığı, 10 katılımcının ortalamanın 1 standart sapma altında puan aldığı, 50 katılımcının ise ortalamanın iki standart sapma altında dil puanı aldığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde testleri tamamlayabilen OSB olan çocukların artikülasyon testinden ortalama puan almalarına rağmen biçimbirimbilgisi puanlarının ortalamanın altında olduğu bu şekliyle de

özgül dil bozukluğu olan bireylerle örtüşen bir dil profili ortaya koydukları ifade edilmiştir. Dolayısıyla OSB olan çocukların özgül dil bozukluğu olan ve olmayan olmak üzere iki alt gruba ayrılabileceklerini öne sürmüşlerdir.

İngilizce'den farklı dillerde de OSB olan çocukların biçimbirimsel özellikleri incelenmiştir (Acarlar ve Johnston, 2011; Durrleman ve Delage, 2016; Keçeli-Kaysılı, 2012; Prevost ve ark., 2018; Terzi ve ark., 2014; Terzi ve ark., 2019). Fransızca konuşan OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi, çalışma belleği ve zihin kuramı performansları incelenmiş, OSB olan çocukların biçimbirimbilgisinde güçlük yaşayanlar ve yaşamayanlar olmak üzere iki alt gruba ayrılabileceğini ifade edilmiştir (Durrleman ve Delage, 2016). Dilde güçlük yaşayan OSB olan çocukların özgül dil bozukluğuna benzer güçlükler yaşadıkları, bu güçlüklerin çalışma belleği ve zihin kuramı becerileri ile ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür. Prevost ve ark. (2018) ise Fransızca konuşan OSB olan çocukların dil bozukluğunda belirleyici olan üçüncü tekil şahıs zamir ekinin kullanımını incelemişlerdir. OSB olan çocukların özgül dil bozukluğu olan bireylerinkine benzer bir performans sergiledikleri ve üçüncü tekil şahıs ekinin kullanımında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Terzi ve arkadaşları (2019) Yüksek işlevli otizm tanısı almış, Yunanca konuşan çocuklarla takvim yaşları ve dil düzeyleri eşitlenmiş TG çocukların gizli özneli cümlelerde zamir kullanımlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda OSB olan çocukların hata yapmamak amacıyla karmaşık cümlelerden ve zamir kullanımından kaçındıkları ifade edilmiştir. Bu durumu da OSB olan çocukların dilbilgisinden ziyade zamirlerin kullanımında güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlamışlardır. Terzi ve arkadaşları 2014 yılındaki çalışmalarında OSB olan çocukların özellikle şahıs eklerinin kullanımında güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dahası bu güçlüğün nedeninin OSB olan çocukların sesbilgisi veya kullanımbilgisinde yaşadıkları problemlerle ilişkili olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Acarlar ve Johnston (2011) gelişimsel yetersizliği olan ve Türkçe konuşan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarını takvim yaşına ve OSU'ya göre eşitledikleri TG çocuklardan oluşan iki grupla karşılaştırmışlardır. Araştırmada dil örneği analizi ile veri toplanmış, sonuç

olarak Türkçe konuşan gelişimsel gerilik tanısı almış çocukların eylemlere gelen eklerde neredeyse hiç hata yapmadıkları (%96 doğruluk) isim çekim eklerinde ise hem yaşa göre hem de OSU'ya göre eşleştirildikleri her iki grubun da çok altında (%85 doğruluk) performans göstermişlerdir. Doğrudan biçimbirimbilgisi ile ilgili olmasa da Türkçe konuşan ve OSB olan çocukların dil özelliklerini inceleyen çalışmalardan biri de Keçeli-Kaysılı'nın zihin kuramı ile sözdizimi ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmadır. Çalışmada zihin kuramı işlemlerinde başarılı olan OSB olan çocukların diğer yancümle türlerini kullanabildiğini ancak sıfat yancümlesini kullanmada güçlük yaşadığını öne sürmüştür. Ayrıca biçimbirimbilgisinin zihin kuramını yordadığı, özellikle OSB olan çocuklarda bu ilişkinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerinin incelendiği çalışmaların önemli bir bölümünün bulgularında çocukların OSU değerlerinin yer aldığı görülmektedir (Hilvert ve ark., 2020; Lai, 2020; Reis ve Teixeira, 2012; Wittke ve ark., 2017). OSU biçimbirimbilgisine ilişkin bilgi veren en önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir (Brown, 1973; Ege, Acarlar ve Güleryüz, 1998). OSU dil örneği analizi ile elde edilebilen, çocuğun toplam biçimbirim sayısının sözce sayısına oranı şeklinde hesaplanan ve gelişimsel bir ölçüt olarak kabul edilen bir değerdir (Ege ve ark., 1998). Dil örneği analizi ise yapılandırılmış değerlendirmelerin aksine, çocuğun sohbet esnasında ya da bir öyküleme sırasında ürettiği sözel dil performansının değerlendirilmesi olarak kabaca tanımlanabilir (Acarlar, 2002). Dil örneği analizinden elde edilen biçimbirimbilgisi ile ilgili ölçütlerin başında OSU gelse de isimlerde veya eylemlerde kullanılan biçimbirimlerin sıklığı, dilin karmaşıklığı arttıkça artış gösteren çabalamalar da kullanılabilmektedir. Çabalamalar boşluk doldurma, yeniden düzenleme ve tekrar olmak üzere üç türde ortaya çıkabilir (Navarro-Ruiz ve Rallo-Fabra, 2001). Boşluk doldurma sözcük bulma sorunları ile ilişkilendirilirken (Hallin ve ark., 2016), yeniden düzenleme ve tekrarlar biçimbirimlerin kullanımı arttıkça ortaya çıkmaktadır ve biçim-sözdizimsel güçlüklerle ilişkilendirilebilmektedir (Bedore ve ark., 2006; Fagan, 1982; Leadholm ve Miller, 1994). Ayrıca çocukların

biçimbirimlerin kullanımında yaptıkları hataların sıklığı ve hata çeşitleri de biçimbirimbilgisi performansına ilişkin bilgi verebilmektedir (Acarlar ve Johnston, 2011; Lai, 2020; Wittke ve ark., 2017).

Sonuç olarak araştırmalar OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarına ilişkin farklı sonuçları içermektedir. Diğer bir deyişle OSB olan çocukların dile ilişkin heterojen dağılımları biçimbirimbilgisi özelliklerine ilişkin performanslarında da karşımıza çıkmaktadır. Biçimbirimlerin kullanımında, sözel dili kullanabilen OSB olan çocukların bir bölümünün akranlarına benzer ya da yakın performans sergilediği, bazılarının daha sık hata yapabildiği ve bu alanda önemli bir güçlükleri olduğu görülmektedir. Genellikle bu çalışmaların İngilizce konuşan OSB olan çocuklarla yapıldığı ve İngilizceden farklı dilleri konuşan OSB olan çocuklarla yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Türkçe konuşan OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerini konu alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Acarlar ve Johnston, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2012). Öte yandan farklı dillerden elde edilecek bulgular OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerinin çok yönlü incelenmesine olanak sağlayacaktır. Dillere özgü güçlük yaşanan birimlerin belirlenmesi diller arasında karşılaştırma yapılarak güçlüklerin olası nedenlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın genel amacı Türkçe konuşan OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerinin incelenmesidir. Ayrıca OSB olan çocukların biçimbirim hataları incelenerek dile özgü ortaya çıkabilecek niteliksel farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. OSB olan çocuklar ile TG çocukların dil örneklerinden hesaplanan OSU, Toplam eylemsi sayısı, isim çekim ekleri ve eylem çekim ekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. OSB olan çocuklar ile TG çocukların dil örneklerinde kullandıkları çabalamaların oranı ve türleri (Tekrarlar, Boşluk Doldurma ve Yeniden Düzenleme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. OSB olan çocuklar ile TG çocukların biçimbirim hatalarının sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. OSB olan çocuklar ile TG çocukların OSU ile çabalamalar ve biçimbirim hataları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya sözel olmayan zekâ ve takvim yaşları eşitlenmiş 18 OSB tanısı olan (17 erkek 1 kız), 18 TG (15 erkek, 3 kız) toplam 36 çocuk katılmıştır. Katılımcıların özelliklerinin belirlenmesi için sözel olmayan zekâ bölümüne göre eşlemede Raven'in renkli progresif matrisler testi kullanılmıştır. OSB olan çocukların sözel olmayan zekâ ham puan ortalamaları ile ($\overline{X}$ = 14.38), TG çocukların sözel olmayan zekâ ham puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 15.22), arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Katılımcıların yaş aralıkları 37 ay ile 98 ay arasında değişmektedir. OSB olan katılımcıların yaş ortalaması ($\overline{X}$ = 65,72 ay) ile TG katılımcıların yaş ortalamaları ($\overline{X}$ = 57,38 ay) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi tarafından OSB tanısı almış ve takip edilen çocukların otizme ilişkin özellikleri çocukluk otizmi derecelendirme ölçeği (CARS) (Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve Gökler 1996, akt: İncekaş, 2009; İncekaş, 2009) ile incelenmiştir. OSB olan grubun CARS puan ortalaması 24,02 olarak hesaplanmıştır. CARS'tan 30'un altında puan alan ancak OSB tanısı olan çocukların otizm şiddetlerinin, hafif/orta olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir (Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve Gökler 1996; akt. İncekaş, 2009). Çocukları takip eden uzman hekimler OSB olan çocukların hepsinin DSM V ölçütlerine göre "*desteği gerektirir*" düzeyinde yani birinci düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. OSB olan katılımcıların otizm dışında başka bir tanısı yoktur ve anadili Türkçe olan çocuklardır. Araştırma grubunda yer alan çocukların dil örneğinden elde edilen tam ve anlaşılır sözce sayıları (TASS) 80 ile 100 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada katılımcıların biçimbirimbilgisi performanslarına ilişkin veri toplamak amacıyla dil örneği analizi kullanılmıştır. Dil örneği analizi, çocuktan dil örneği alınması, dil örneğinin çevriyazıya dönüştürülmesi, çocuğun çeşitli dil özelliklerinin analizi ve son olarak da analizin yorumlanması olmak üzere dört aşamada tamamlanmaktadır (Acarlar, 2002). Dil örneği analizi ifade edici dili her yönüyle kapsamlı değerlendirmeye olanak sağlayan en etkili yöntemlerden biridir. Çocuğun gerçek dil performansına en yakın ve en güvenilir bilginin bu yöntemle alınabildiği ifade edilmektedir (Johnston, 1993). Dil örnekleri, birinci yazar tarafından tek oturumdan oluşan 15 dakikalık serbest oyun ortamında sohbet bağlamında alınmıştır. Ailelerden yazılı izin alındıktan sonra ailenin tercihine göre araştırmacının dil örneği almak için hazırladığı ofiste, çocuğun evinde ya da okulunda yer alan sessiz bir odada dil örnekleri alınmıştır. Dil örnekleri alınırken araştırmacı tüm çocuklarda erkek ve kız bebek, oyuncak bebek evi, çiftlik seti, mutfak seti, doktor seti, resimli öykü kitabından oluşan aynı materyalleri kullanmıştır. Alınan dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) bilgisayar programının araştırma sürümü (Research V9; Acarlar ve ark. 2006) kullanılarak yapılmıştır. Birinci araştırmacı 15 dakikalık oturumu ses ve görüntü kaydına almış, sonrasında bu kayıtlar birinci araştırmacı tarafından dinlenerek dil örnekleri çevriyazıya dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların ortama alışmaları, sohbete katılabilmeleri için 10 dakika kadar kayıt alınmadan sohbet edilmiş, kayıt cihazları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sözel olmayan ifadeler ya da bağlamın anlaşılmasının zor olduğu durumlarda görüntü kayıtlarından yararlanılmıştır. Dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi sırasında araştırmacı ve katılımcının tüm söyledikleri aynen yazılmıştır. Çevriyazılarda SALT programının kodlama kurallarına göre sözcüklerin biçimbirimlere ayrılmasında / işareti, katılımcının yarım bıraktığı ifadelerin sonuna > işareti, araştırmacının çocuğun ya da çocuğun araştırmacının sözünü kestiği durumlarda ^ işareti, “evet-hayır, ne” sorularına verilen tek kelimeli cevaplardan sonra ve OSB olan çocukların ekolali şeklindeki ifadeleri sonuna [T],

anlaşılır olmayan sözcükler için X kullanılmıştır. Çocukların bağlamdan farklı yanıtları uygun olmayan cevap [UOC] şeklinde, biçimbirimlerde morfem ekleme hataları [EM:/E] şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada analize alınan tüm sözceler tam ve anlaşılır sözcelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda tekrar niteliğindeki ya da kapalı uçlu soruların tek kelimeli cevapları özetle [T] kodu ile kodlanan sözceler analiz dışında bırakılmıştır.

Çevriyazı ve Kodlama Güvenirliği

Dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi, sözcelere ayırma, morfemlere ayırma ve kodlamalarla ilgili güvenirlik analizleri çocuk dili çalışmalarında uzman olan ikinci bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çevriyazıya dönüştürme güvenirliği %98.8, sözcelere ayırma güvenirliği %97, biçimbirimlere ayırma güvenirliği %98.7, kodlama güvenirliği ise %91.4 olarak hesaplanmıştır.

Dil Örneği Ölçümleri

Dil örneği analizinden elde edilerek çocukların dil gelişimleri ile ilgili bilgi verebilecek çeşitli nicel ölçümler bulunmaktadır (Acarlar, 2005; Klee, 1992). Elde edilen nicel ölçümler; yaşla doğrusal olarak arttığı belirlenmiş olan gelişimsel ölçümler ve dil bozukluğuna ilişkin bilgi veren ölçümler olarak iki grupta incelenmektedir (Leadholm ve Miller, 1994). Bu çalışmada dil gelişimine ilişkin bilgi veren gelişimsel ölçümlerden OSU hesaplanmıştır. Ayrıca toplam eylemsi sayısı, isim ve eylem çekim eklerinin sayıları analize alınmıştır. Dil bozukluğun ilişkin daha ayrıntılı bilgi veren ölçümlerden biri olarak çabalamalar da incelenmiştir. Bu amaçla çabalama oranı, tekrar, boşluk doldurma ve yeniden düzenleme biçimindeki çabalamaların sıklığı analize alınmıştır. Ayrıca çocukların dil örneğinde yaptıkları toplam hata sayıları, eylem ve isim çekim eklerinde yaptıkları hatalar, biçimbirim ekleme, biçimbirim atma, olması gereken biçimbirimin yerine başka bir biçimbirim koyma ve sözce düzeyindeki hatalar analizlere alınmıştır. Bu ölçümlere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU); OSU toplam biçimbirim sayısının, toplam sözce sayısına bölünmesiyle elde edilen ve diğer dillerde olduğu gibi Türkçe konuşan çocuklarda da

yaşla artış gösterdiği kanıtlanmış bir değerdir (Ege ve ark.,1998). Bu çalışmada 15 dakikalık dil örneğinden alınan tam ve anlaşılır sözcelerdeki toplam biçimbirim sayısının toplam TASS'a bölünmesi ile hesaplanmıştır. OSU doğrudan SALT programıyla hesaplanmıştır. OSU bağlamdan (sohbet ya da öyküleme) ve dil örneğinin büyüklüğünden etkilendiği için bazı sözceler hesaplamaya alınmamıştır. Evet, hayır, tamam gibi onaylama ya da onaylamamayı bildirmek veya yetişkinin sorusuna cevap vermek amacıyla kullanılan ifadeler, açık uçlu olmayan yetişkin sorusuna verilen tek sözcüklü cevaplar (Acarlar ve ark., 2018) ile yetişkin sözcesinin tekrarı şeklinde olan ifadeler hesaplama dışında bırakılmıştır.

Toplam Eylemsi Sayısı; Dil örneklerinde yer alan tamamlanmış ve anlaşılır sözcelerden, çocuğun tekrarlarının çıkarılması ile analize alınan karmaşık sözcelerdeki eylemsilerin sayıları SALT programıyla hesaplanmıştır. İsim yan tümcesi kurmada kullanılan, zarf yan tümcesi kurmada kullanılan ve sıfat yan tümcesi kurmada kullanılan tüm eylemsiler sayılmıştır.

İsim ve eylem çekim eklerinin sayıları; İsimlere veya eylemlere eklenen her bağımlı biçimbirim için SALT programının verdiği sayılar araştırmacı tarafından toplanarak isim (ad durum ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) ve eylem çekim eklerinin toplam sayıları elde edilmiştir.

Çabalamalar; Çabalamalar (mazes) duraksamalar, tekrarlar ve düzeltmeler gibi konuşma akışındaki kesintiler olarak tanımlanmaktadır (Dollaghan ve Campbell, 1992). Çabalamalar, sözcük bulma veya sözce oluşturma güçlükleri hakkında bilgi vermektedir. Konuşma sırasında ortaya çıkan çabalamaların çoğunlukla dili işlemleme güçlükleri ile ilişkili olduğu, dilin dilbilgisi yapısı arttıkça çabalamaların da arttığı ifade edilmektedir (Thordardottir ve Ellis Weismer, 2002). Bu çalışmada dil örneklerindeki çabalama türleri (tekrar, boşluk doldurma, yeniden düzenleme) ve çabalama oranı hesaplanmıştır. Çabalama oranı, çabalama olan sözce sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Dil örnekleri çevriyazıya dönüştürülürken çabalamalar parantez içine alınmaktadır. SALT (Türkçe Versiyon 9) programı kodlanan çabalamaları türlerine göre ayırarak sıklıkları ve çabalama oranını hesaplamaktadır.

Bağımlı biçimbirim hataları; Dil örneklerindeki bağımlı biçimbirimlerin kullanımında biçimbirim atma, biçimbirimin yerine başka biçimbirim koyma, biçimbirim ekleme türündeki hataların sıklıkları hesaplanmıştır. Hata sayılarında isimler ve eylemlerde kullanılan bağımlı biçimbirimlerde yapılan hatalar ayrı olarak hesaplanmıştır. Biçimbirimlerin kullanımında yapılan hatalar araştırmacı tarafından çevriyazılarda kodlanmış ve daha sonra her dil örneğindeki hata sayıları, türlerine göre SALT programı ile hesaplanmıştır.

Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan (05.03.2021-2021/5-1) etik izin alınmıştır.

Bulgular

OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde verilerin amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Biçimbirimbilgisine İlişkin Bilgi Veren Ölçümler

TG çocuklar ile OSB olan çocukların dil örneklerinden hesaplanan ölçümlere ilişkin sonuçlar çok değişkenli ANOVA ile değerlendirilmiştir. MANOVA, bir ya da daha fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımsız değişken bakımından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). OSB olan ve TG çocukların OSU, eylem ve isim çekim ekleri toplam sayıları ile toplam eylemsi sayısının normal dağılım gösterdiği, kovaryans matrislerinin eşit olduğu diğer bir değişle MANOVA varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir.

Tablo 1

OSB Olan ve TG Çocuklarda Gelişimsel Biçimbirimbilgisi Ölçümlerinin Karşılaştırılması

		X	Sd	df	F	p
OSU	OSB	3.50	.61	1-34	45.43	.000*
	TG	4.79	.53			
İsim çekim ekleri	OSB	76.5	33.02	1-34	16.55	.000*
	TG	120.4	31.77			
Eylem çekim ekleri	OSB	112.3	42.87	1-34	8.44	.000*
	TG	150.1	34.71			
Eylemsi sayıları	OSB	1,88	1.93	1-34	27.27	.000*
	TG	7.55	4.17			

p<.01

TG çocukların gelişimsel ölçümlerden aldıkları puanlar OSB olan çocuklardan anlamlı derecede farklılık göstermektedir, Willks Lambda (Λ) = 0.34, F(4, 31) = 14.97, p<.01. Buna göre TG olan çocukların OSU değerleri F(1-34) = 45.43, p<,01; OSB olan çocuklardan daha yüksektir. TG çocukların kullandıkları eklerin sayısı incelendiğinde isimlere F(1-34) = 16.55, p<,01 ve eylemlere F (1-34) = 8.44, p<,01 gelen eklerin sayıları OSB olan çocuklardan daha yüksektir. Son olarak TG çocukların toplam eylemsi sayıları F (1-34) = 27.27, p<,01 da OSB olan çocuklardan daha yüksektir.

Çabalamalar

OSB olan ve TG çocukların çabalama oranları ve çabalama türlerinin sıklıklarının normal dağılım gösterdiği, kovaryans matrislerinin eşit olduğu diğer bir değişle MANOVA varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. OSB ve TG çocukların tekrarlar, boşluk doldurmalar ve yeniden düzenlemeler biçimindeki çabalamalarının sıklıkları ile çabalama oranlarının MANOVA sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır. TG çocukların OSB olan çocuklara göre çabalamaları daha sık

kullandıkları ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir Willks Lambda (Λ) = 0,605 F(4, 31) = 5.06, p<.01.

Tablo 2

OSB Olan ve TG Çocukların Çabalama Türlerine Göre Karşılaştırılması

Çabalamalar		**X**	**Sd**	**df**	**F**	**p**
Tekrar	OSB	2.00	1.28	1-34	7.701	.009*
	TG	3.88	2.58			
Boşluk doldurma	OSB	2.88	4.60	1-34	.345	.561
	TG	3.61	2.45			
Yeniden düzenleme	OSB	7.55	4.18	1-34	6.36	.017*
	TG	11.77	5.73			
Çabalama oranı	OSB	.069	.032	1-34	.041	.841
	TG	.071	.032			

TG çocuklar çabalamaları OSB olan çocuklardan daha fazla kullanmışlardır. TG çocuklar ile OSB olan çocukların tekrar F(1-34) = 7.70, p<.05 ve yeniden düzenleme F(1-34) = 6.36, p<.05 sıklıkları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Boşluk doldurma F(1-34) = 0.34, p>.05 ile çabalama oranları F(1-34) = 0.41, p>.05 bakımındansa iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir..

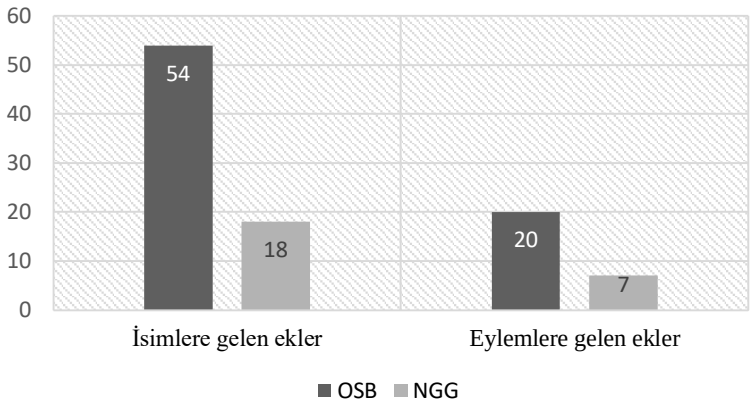
Biçimbirim Hataları

İnceleme sonucunda OSB olan çocukların bağımlı biçimbirimlerin kullanımında yaptıkları toplam hata sıklığının (f=74) TG çocuklara göre (f=25) daha fazla olduğu görülmüştür. OSB olan ve TG çocuklar isimlerle kullanılan bağımlı biçimbirimlerde (OSB için f=54, TG için f=20) eylemlerle kullanılan bağımlı biçimbirimlerden (OSB için f=18, TG için f=7) daha fazla hata yapmışlardır (Şekil 1). Hata sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı veriler normal dağılım varsayımlarını karşılamadığı için Mann Withney U testi ile incelenmiş ve toplam

biçimbirim hata sayısı bakımından OSB olan ve NG gösteren çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=47, p<.001).

Şekil 1

İsimler ve Eylemlerle Kullanılan Ek Hata Sıklıklarının Dağılımı

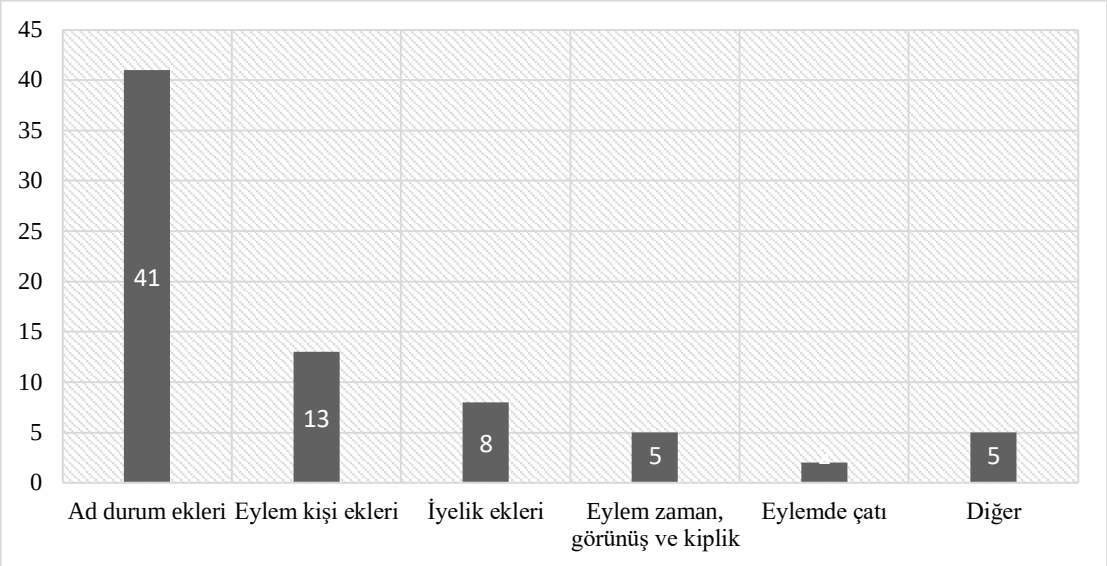


Hata türleri incelendiğinde OSB olan çocukların en fazla sırasıyla biçimbirim atma (37), biçimbirim ekleme (19), yerine koyma (18) hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. TG çocukların ise sekiz kez olması gereken biçimbirim yerine başka bir biçimbirim koydukları, dört kez biçimbirim atma hatasını yaptıkları, dört kez biçimbirim ekledikleri belirlenmiştir. OSB olan ve TG çocukların biçimbirim hata türlerine ilişkin sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Withney U testi ile incelenmiştir. Biçimbirim atma (U=56,5; p<,001), hedef biçimbirim yerine başka bir biçimbirim koyma (U=148,5; p<,05) ve biçimbirim ekleme (U=92; p<,05) türündeki hatalar bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

OSB olan çocukların biçimbirim hatalarının en fazla isim çekim eklerinde olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların hata yaptıkları ekler incelendiğinde; en sık hatanın ad durum eklerinde (41) yapıldığı görülmektedir. Ad durum eklerini, eylem kişi ekleri (13) takip ederken, üçüncü sırada iyelik (8) eklerinin hatalı kullanıldığı belirlenmiştir. Eylem çekim ekleri incelendiğinde OSB olan çocukların şahıs eklerini (13), zaman, görünüş ve kiplik eklerini (5), eylemde çatı eklerini (2) hatalı kullandıkları görülmüştür (Şekil 2). Çoğul eki (2) ve tamlama eklerinin (1) kullanım hataları ile daha az karşılaşılmıştır.

Şekil 2

Biçimbirim Hatalarının Dağılımı



Tablo 3

OSU ve Biçimbirimbilgisi Hatalarının İlişkisi

	OSU	**Toplam BB**	**Toplam Çabalama**
OSU	1.000		
Toplam BB hata	**-.556***	1.000	
Toplam Çabalama	**.412***	-.225	1.000

$p<.001$

Biçimbirimbilgisine ilişkin bilgi veren bir ölçüm olan OSU ile çabalamalar ve biçimbirimlerin kullanılması sırasında yapılan hatalar arasındaki ilişki de incelenmiştir. Analiz sonucunda OSU ile biçimbirimlerde (BB) yapılan toplam hata sayısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki (r=-.556, p<.01), OSU ile toplam çabalama arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=.412; p<.01) olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre OSU azaldıkça biçimbirimlerin kullanılmasında yapılan hataların artış gösterdiği (r^2=0.30), OSU arttıkça çabalamaların da arttığı söylenebilir ($r^2 = 0.16$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi özelliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların dil performanslarının karşılaştırabilmesi ve elde edilen bulguların doğru yorumlanabilmesi için iki grupta yer alan çocukların sözel olmayan zekâları RPM Testi kullanılarak eşitlenmiştir. İki grubun biçimbirimbilgisi özellikleri dil örneği analizinden elde edilen ölçümler yoluyla incelenmiştir. Biçimbirimbilgisi özelliklerin incelenmesi için OSU, eylemsi sayısı, isim çekim eki sayıları, eylemlere gelen çekim eki sayıları ile dil bozukluğuna ilişkin bilgi veren ölçümlerden çabalama oranı, çabalama türleri ve biçimbirimlerin kullanımında yapılan hata sıklıkları kullanılmıştır. Biçimbirim atma, ekleme ya da yerine farklı biçimbirim kullanma şeklindeki hata türleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgular dil örneklerinden hesaplanan biçimbirimbilgisiyle ilgili bilgi veren ölçümler, çabalamalar, biçimbirim hataları, OSU ile hatalar ve çabalamalar arasındaki ilişki olmak üzere dört başlıkta tartışılmıştır.

Biçimbirimbilgisine İlişkin Bilgi Veren Ölçümler

OSB olan ve TG çocukların OSU değerleri incelendiğinde OSB olan çocukların OSU puanlarının aynı zekâ bölümündeki TG çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. OSU değerlerinin düşük çıkmasının nedeni OSB olan çocukların uzun ve karmaşık cümleler kurma eğilimde olmamaları (Tager-Flusberg ve Calkins, 1990), benzer ifadeler kullanarak aynı konularda konuşmak istemeleri (Lai, 2011) olabilir. Diğer bir sebebi ise biçimbirimbilgisi bakımından OSB olan çocukların güçlük yaşamaları, karmaşık cümle kurabilecek dilbilgisel yapıları kazanmamış olmaları olabilir (Barlotucci ve ark., 1980; Eigsti ve ark., 2007). Bu çalışmada da OSB olan çocukların incelenen tüm biçimbirimleri kullanım sıklığının TG çocuklardan düşük olduğu bulunmuştur. Özellikle Türkçede karmaşık cümleler üretmek için kullanılan eylemsilerin ya hiç kullanılmadığı ya da çok az sayıda kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmadaki sonuçlara paralel olarak OSB olan çocukların yan cümle sayılarının, sözel

olmayan bilişsel yeterliliklerine göre eşleştirilen TG çocuklardan daha az olduğu ifade edilmiştir (Durrleman ve ark., 2015).

Farklı dillerde yapılan çalışmalar da OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi performanslarının TG akranlarının gerisinde olduğunu öne sürmektedir. Örneğin Danca konuşan ve dili daha geç edinmiş OSB olan çocukların dilin tüm bileşenlerinde TG olan çocuklardan geri olduğunu ifade edilmektedir (Brynskov ve ark., 2017). Terzi ve ark., (2019) OSB olan çocukların özne ya da nesne görevindeki kişi zamirlerini ve eylem kişi eklerini TG çocuklardan daha az kullandıklarını belirlemişlerdir.

OSB olan çocukların OSU değerlerinin TG akranlarından düşük olmasının bir nedeni zihin kuramında yaşadıkları güçlükler olabilir. Keçeli-Kaysılı (2012) OSB olan Türkçe konuşan çocukların zihin kuramı performanslarının OSU'nun çok güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuş ve karmaşık cümle yapımında kullanılan biçimbirimlerin OSB olan çocuklarda gecikmeli kazanıldığını öne sürmüştür. Bu çalışmada da OSB olan çocuklarda eylemsilerin ortalama kullanım sıklığının sözel olmayan zeka yaşına göre eşleştirildikleri TG çocuklardan anlamlı olarak daha az olduğu bulunmuştur. Farklı dillerde yapılan çalışmalarda da zihin kuramının biçimbirimbilgisi özelliklerin doğru kullanımında belirleyici olduğu ileri sürülmektedir (Fisher ve ark., 2005; Happé, 1995; Tager-Flusberg ve Joseph 2005).

OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi bileşeninde yaşadıkları güçlükleri Vulchanova ve ark., (2012) zayıf merkezi bütünlük (weak central coherence) özellikleriyle açıklanabildiğini öne sürmüşlerdir. Zayıf merkezi bütünlük, OSB olan çocukların birden fazla kaynaktan gelen uyaranları, bilgileri bütünleştirmede güçlükle birlikte küçük ayrıntılara dikkati yöneltme ve arttırma olarak tanımlanmaktadır (Frith ve Happe, 1994). Bu bağlamda biçimbirimlerin sayısı arttıkça, cümle karmaşıklaştıkça OSB olan çocukların bütüne odaklanamadıkları için daha fazla hata yaptıkları ya da uzun ve karmaşık cümle kuramadıklarını öne sürmüştür. Dolayısıyla Türkçe konuşan OSB tanısı almış çocukların OSU değerlerinin, karmaşık cümle sayılarının TG kontrol grubuna göre daha düşük olmasının nedeni olabilir.

Çabalamalar

Çabalamalar sözel dil üretilirken, konuşmacı tarafından sergilenen tekrarlar, boşluk doldurmalar ve yeniden düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Navarro-Ruiz ve Rallo-Fabra, 2001). Konuşmacı konuşmasında hata yapmamak, hataları düzeltmek ve daha karmaşık ve uzun cümle kurabilmek için çeşitli çabalamalar sergileyebilir (Levelt, 1989). Çabalamalar, konuşmacının ifadelerinin daha önceki anlatılarıyla ilişkilendirmek, iletilmek istenen mesajı daha net hale getirmek ya da konuşurken farkına varılan sesbilgisel ya da biçimbirimsel hataları düzeltmek için kullanılır (Levelt, 1989). Boşluk doldurma ve tekrar biçimindeki çabalamaların kelime bulma sorunları ile yeniden düzenleme biçimindeki çabalamaların ise cümle oluşturma sorunlarıyla ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Bedore ve ark., 2006; Fagan, 1982; Leadholm ve Miller, 1994).

Bu araştırmada yeniden düzenleme ve tekrar biçimindeki çabalama sayılarında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu ve TG çocukların daha sık çabalama sergiledikleri belirlenmiştir. Boşluk doldurma biçimindeki çabalamalar da TG olan çocuklarda daha sık görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. OSB olan çocukların TG olan çocuklara göre çabalamaları daha az kullanmalarının nedeni daha kısa ve basit yapıda cümleler kurmaları, biçimbirimlere ilişkin güçlüklerin işareti olabilir. Alanyazında benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Fagan, 1982; Miller ve ark., 1992). Boşluk doldurma türündeki çabalamaların OSB olan çocuklarda daha az ama istatistiksel olarak anlamlı bir sıklıkta olmamasının nedeni boşluk doldurmaların biçimbirimlerin kullanımıyla doğrudan ilişkili olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Gorman ve ark. (2016) OSB olan, özgül dil bozukluğu olan ve tipik gelişen çocuklardan oluşan üç grubun boşluk doldurma biçimindeki çabalama sıklıklarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda OSB olan ve özgül dil bozukluğu olan çocukların benzer dil performansına sahip olduklarını ve TG çocukların gerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Ancak buna rağmen OSB olan çocukların daha az boşluk doldurma biçimindeki çabalamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu da OSB olan çocukların dilin

kullanımbilgisine ilişkin sınırlılıkları ile açıklamışlardır. Hallin ve ark. (2016) OSB olan ve TG çocukların boşluk doldurma şeklindeki çabalamaları kullanımları ile biçimbirimbilgisi ve kullanımbilgisi performansları arasındaki ilişkiyi incelemişler, biçimbirimbilgisi performansları eşitlendiğinde OSB olan çocukların daha az boşluk doldurma biçiminde çabalama kullandığını, bunun nedeninin de kullanımbilgisindeki sınırlılık olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan OSB olan çocuklar, sınırlı kelime dağarcığına sahip oldukları, genellikle basit cümleler kurdukları ve benzer cümleleri kullanarak sözel iletişime girdikleri için daha az çabalamaya ihtiyaç duyuyor olabilirler.

Bu çalışmadan elde edilen verilerden bir diğeri de çabalama oranlarıdır. Çabalama oranı incelendiğinde, iki grup arasında çabalama oranı açısından bir fark olmadığı görülmüştür. Heilman ve ark. (2010) çalışmalarında çabalama oranının dil bozukluğunu ayırt edici özelliği olmadığını, yaş aralıklarına göre farklılaşmadığını dolayısıyla gelişimsel bir ölçüt olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan (Bangert ve Finstack, 2020), özgül dil bozukluğu olan çocuklarla (Thordardottir ve Weismer, 2002) yapılan çalışmalarda da çabalamaların tek bir kategori olarak incelenmesindense çabalama türlerinin incelenmesinin daha anlamlı olduğu öne sürülmüştür.

Biçimbirim Hataları

Bu çalışmada isim ve eylem çekim eklerindeki hata sayıları ve hata türleri de incelenmiştir. İsim ve eylem çekim eklerinin kullanımında ve tüm hata türlerinde OSB olan çocuklar, TG çocuklardan daha fazla hata yapmışlardır. OSB olan çocukların yaptıkları hataların türleri incelendiğinde toplam hataların yarısının biçimbirim atma şeklinde olduğu görülmüştür. Örneğin bu çalışmaya katılan OSB tanılı çocuklardan biri, oyun sırasında itfaiye arabasının merdivenini göstererek *“o da yüksek çıkarıyor”* diyerek –e yönelme ekini atmıştır. OSB olan çocuklar, biçimbirim ekleme ve yerine koyma biçiminde de hatalar yapmışlardır. Terzi ve arkadaşları (2014) Yunanca konuşan OSB olan çocukların şahıs eklerinin kullanımında TG çocuklara göre daha fazla atma olduğunu belirlemişlerdir. Roberts ve ark. (2004) OSB olan

çocukların gelişimsel geriliği olan çocuklara göre biçimbirimleri daha az attıklarını ancak iki grubun da kullanılması gereken biçimbirim yerine başka bir biçimbirimi kullandıkları belirlenmiştir. Danca konuşan OSB olan çocuklarda eylemlere gelen eklerde hataların daha sık görüldüğü ve bu çocukların özellikle üçüncü tekil şahıs ekinin kullanımında sık hata yaptıkları belirlenmiş, özellikle OSB olan ve dil ediniminde gecikme olan çocukların biçimbirimlerin kullanımında daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur (Brynskov ve ark., 2017). OSB olan çocukların bağımlı biçimbirimleri TG çocuklara göre daha sık attıkları ve biçimbirimlerin kullanımında hatalar yaptıkları belirtilmektedir (Bartolucci ve ark., 1980; Eigsti ve Bennetto, 2009; Estigarribia ve ark., 2011; Modyanova ve ark., 2017). Türkçe konuşan OSB olan çocukların ana dili farklı olan OSB olan çocuklarla benzer türde hatalar yaptığı söylenebilir.

Hata yapılan biçimbirimlerin dağılımı incelendiğinde, Türkçe konuşan OSB olan çocukların isim çekim eklerinde daha fazla hata yaptıkları, toplam hataların yarısından fazlasının ad durum eklerinin kullanımında olduğu görülmüştür. Ad durum eklerinden sonra en fazla sırasıyla eylemlere gelen şahıs eklerinin kullanımında, daha sonra iyelik eklerinde, zaman eklerinde ve eylemde çatı eklerinde hata yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar Acarlar ve Johnston'ın (2011) Türkçe konuşan gelişimsel geriliği olan çocuklardan elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Çalışma sonuçlarına göre Türkçe konuşan gelişimsel geriliği olan çocukların ağırlıklı olarak isim çekim eklerinde hata yaptıkları belirtilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir diğer çalışma Güven ve Leonard'ın (2020) Türkçe konuşan, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların isim çekim eklerine ilişkin performanslarını OSU ve yaşlarını eşleştirdikleri TG çocuklardan oluşan iki ayrı grupla karşılaştırdıkları çalışmasıdır. Çalışma sonucunda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların her iki karşılaştırma grubuna göre daha fazla hata yaptıklarını, en sık ad durum eklerini kullanırken hata yaptıklarını belirlemişlerdir. OSB olan bireylerden farklı bir grupla yapılmış olsa da Yıldız (2008) Down sendromlu bireylerin de ad çekim eklerinin kullanımında hatalar yaptıklarını bulmuştur. OSB olan çocukların hata yaptıkları ekler Türkçe'de erken kazanılan ekler arasında yer almaktadır (Aksu-Koç, 2010; Xanthos ve ark., 2011).

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, bir eylemin yanına sayısız ek alabilmesi ve bazı durumlarda tek bir eylemin aldığı eklerle bir tümce olabilmesi gibi özelliklerinin eylemlere gelen eklerde daha az hata yapılmasına neden olabileceği öne sürülmüştür (Acarlar ve Johnston, 2011; Xanthos ve ark., 2010).

Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda OSB olan çocukların biçimbirimlerin kullanımında yaptıkları hataların çalışma belleği güçlükleri ile ilişkili olabileceği ileri sürülmektedir (Brynskov ve ark., 2017; Demouy ve ark., 2011; Eigsti ve Bennetto, 2009; Modyanova ve ark., 2017). Bazı çalışmalarda ise OSB olan çocukların bazılarında özgül dil bozukluğunun da olabileceği ve bu nedenle özgül dil bozukluğu olan çocuklarla benzer hatalar yaptıkları ifade edilmiştir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Roberts ve ark., 2004).

OSU, Çabalamalar ve Biçimbirim Hataları Arasındaki İlişki

Çalışmada toplam biçimbirim hata sayısı ile OSU arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle OSU arttıkça biçimbirim kullanımına ilişkin hatalar azalmaktadır. Roberts ve ark., (2004) biçimbirimlerin kullanımı ile sözel olmayan zeka ve yaşla orta düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak yaşları ilerledikçe cümle uzunluğu artmakta ve biçimbirimlerde yapılan hata sayıları azalmaktadır. OSU ile çabalamalar arasındaki korelasyon incelendiğinde OSU arttıkça çocukların çabalamalarının da arttığı belirlenmiştir. Çabalamalara ilişkin bu sonuçlar alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Fagan, 1982; Levelt, 1989; Leadholm ve Miller, 2005). Çabalamalar cümlenin dilbilgisi yapısı karmaşıklaştıkça ve cümle uzunluğu arttıkça, cümle kurmak için planlama yapılması gerektiğinden artış göstermektedir (Heilman ve ark., 2010). Bu çalışmada da benzer şekilde yeniden düzenleme biçimindeki çabalamaların TG çocuklarda OSB olan çocuklara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni TG çocukların OSB olan çocuklara göre OSU'larının daha yüksek olması, diğer bir deyişle daha uzun ve daha karmaşık cümleler kurmaları olabilir.

Bu çalışma sonucunda OSB olan çocukların dil örneklerinden hesaplanan biçimbirimbilgisi ile ilgili bilgi veren tüm ölçümlerde sözel olmayan zekâ yaşlarına göre

eşleştirildikleri TG çocuklardan daha zayıf performans sergiledikleri görülmüştür. OSU, toplam eylemsi sayısı, isim ve eylem çekim eklerinin kullanım sıklığı ile çabalamaların kullanımının gruplar arasındaki farkının anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farkın OSB olan çocukların biçimbirimleri daha az kullanmaları ve bazı biçimbirimlerin kazanımında gecikme olmasından ve dolayısıyla basit cümle kullanma eğiliminde olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. OSB olan çocukların bağımlı biçimbirimlerin kullanımında TG çocuklardan çok daha fazla hata yapmaları da biçimbirimbilgisi alanında güçlükleri olduğunu göstermektedir.

Condouris ve ark., (2003) OSB olan çocukların doğal bağlamda yapılan değerlendirmelerde, standart değerlendirmelere göre daha düşük bir performans sergilediklerini ifade etmişlerdir. OSB olan çocuklarda sözel dilin kullanımına ilişkin sınırlılık ve karşılıklı etkileşime yönelik yetersiz performans biçimbirimbilgisi özelliklerinin sınırlı kullanılmasına sebep oluyor olabilir. Bu araştırmada veri toplama yolunun sadece sohbet bağlamında alınmış dil örnekleri olmasının araştırmanın bir sınırlılığı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle biçimbirimbilgisi gelişiminin değerlendirilmesinde farklı değerlendirme yollarının birleştirilmesi önerilebilir. Çalışma grubunu oluşturan OSB olan çocukların ifade edici dillerinin çoğunda basit cümle düzeyinde olması da karmaşık cümle kurulmasında kullanılan eklere ilişkin ayrıntılı inceleme yapılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle farklı dil düzeylerindeki OSB olan çocukların dil örneklerindeki biçimsözdizimsel ölçümler incelenerek karşılaştırılabilir. OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi alanındaki güçlüklerinin bir gecikme mi yoksa bir bozukluk mu olduğu sorusunun da farklı dil düzeylerindeki OSB olan çocukları içeren bir çalışma grubu ile cevaplanabileceği düşünülmektedir. OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi gelişiminin boylamsal olarak ve çevrede kullanılan dil, yürütücü işlevler ve zihin kuramının olası etkilerini de içerecek şekilde incelenmesi önem taşımaktadır. Tüm bu çalışmalar OSB olan çocukların biçimbirimbilgisi gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan (05.03.2021-2021/5-1) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2) 121-126.

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 20 (56) 61-74.

Acarlar, F. & Johnston, J. R. (2011). Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders. *International journal of language & communication disorders,* 46(6), 728-738. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00035.x

Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnston, J. R. (2006). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9)[Computer Software].*University of Wisconsin–Madison: Language Analysis Lab.

Acarlar, F., Servi, C., & Alak, G. (2018). Biçim-Sözdizimsel Ölçümlerin 3-7 Yaş Grubunda İncelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 21-38. https://doi.org/10.18492/dad.344506

Aksu-Koç,, A. (2010). Normal language development in Turkish. S. Topbas and M. Yavas (ed.), *Communication Disorders in Turkish* içinde, (s.65– 104) Multilingual Matters.

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). *Ruhsal Bozukluklarin Tanisal ve Sayimsal El Kitabi, Beşinci Baski*, Tani Ölçütleri Başvuru Kitabi'ndan, Çev. Köroğlu E. Hekimler Yayin Birliği.

Bangert, K. J., & Finestack, L. H. (2020). Linguistic Maze Production by Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 63(1), 274-285. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00187

Bartolucci, G. (1982). Formal aspects of language in childhood autism. In *Advances in child behavior analysis and therapy* (2), 159–18. Lexington Books.

Bartolucci, G., & Albers, R. J. (1974). Deictic categories in the language of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 19, 131–141. https://doi.org/10.1007/BF02105366

Bartolucci, G., Pierce, S. J., & Streiner, D. (1980). Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 10(1), 39-50. https://doi.org/10.1007/BF02408431

Bedore, L.M., Fiestas, C.E., Pena, E.D. & Nagy, V. J. (2006) Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*. 9(3) 233-247. https://doi.org/10.1017/S1366728906002604

Brynskov, C., Eigsti, I. M., Jørgensen, M., Lemcke, S., Bohn, O. S., & Krøjgaard, P. (2017). Syntax and Morphology in Danish-Speaking Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47,(2) 373-383. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2962-7

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal *bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 21. Baskı).Pegem Akademi.

Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.

De Villiers, J., Myers, B., & Stainton, R. J. (2013). Revisiting pragmatic abilities in autism spectrum disorders: A follow-up study with controls. *Pragmatics & Cognition*, 21(2), 253-269. https://doi.org/10.1075/pc.21.2.01vil

Demouy, J., Plaza, M., Xavier, J., Ringeval, R., Chetouani, M., Pe´risse, D.,… Robel, L., (2011). Differential language markers of pathology in Autism, Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified and Specific Language Impairment. *Research in Autism Spectrum Disorders* https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.026

Dollaghan, C., & Campbell, T. (1992). A procedure for classifying disruptions in spontaneous language samples. *Topics in Language Disorders,* 12(2), 56–68. https://doi.org/10.1097/00011363- 199202000-00007.

Durrleman, S., & Delage, H. (2016). Autism spectrum disorder and specific language impairment: Overlaps in syntactic profiles. *Language Acquisition*, 23(4), 361-386. https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1179741

Durrleman, S., Hippolyte, L., Zufferey, S., Iglesias, K., & Hadjikhani, N. (2015). Complex syntax in autism spectrum disorders: a study of relative clauses. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(2), 260-267. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12130

Ege, P., Acarlar, F. ve Güleryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* 13(1) 19-34.

Eigsti, I. M., & Bennetto, L. (2009). Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay. *Journal of Child Language*, 36(05), 999-1021. https://doi.org/10.1017/S0305000909009362

Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007-1023. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2

Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 5(2), 681-691. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001

Estigarribia, B., Martin, G. E., Roberts, J. E., Spencer, A., Gucwa, A., & Sideris, J. (2011). Narrative skill in boys with fragile X syndrome with and without autism spectrum disorder. *Applied Psycholinguistics*, 32(2), 359. https://doi.org/10.1017/S0142716410000445

Fagan, W.T. (1982). The relationship of the “maze” to language planning and production. *Research in the Teaching of English* (16)1 85-95. http://www.jstor.org/stable/40170880.

Fisher, N., Happé, F., & Dunn, J. (2005). The relationship between vocabulary, grammar, and false belief task performance in children with autistic spectrum disorders and children with moderate learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 46(4), 409-419. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00371.x

Friedman, L., & Sterling, A. (2019). A review of language, executive function, and intervention in autism spectrum disorder. In *Seminars in Speech and Language* (40)4, 291-304). Thieme Medical Publishers.

Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50(1-3), 115-132. https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8

Gorman, K., Olson, L., Hill, A. P., Lunsford, R., Heeman, P. A., & van Santen, J. P. (2016). Uh and um in children with autism spectrum disorders or language impairment. *Autism Research*, 9(8), 854-865. https://doi.org/10.1002/aur.1578

Hallin, A. E., Garcia, G. D., & Reuterskiöld, C. (2016). The use of causal language and filled pauses in children with and without autism. *Child Development Research*. 2016 1-11 https://doi.org/10.1155/2016/8535868

Happé,, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, (66) 843-855. https://doi.org/10.2307/1131954

Hilvert, E., Sterling, A., Haebig, E., & Friedman, L. (2020). Expressive language abilities of boys with idiopathic autism spectrum disorder and boys with fragile X syndrome+ autism spectrum disorder: Cross-context comparisons. *Autism & Developmental Language Impairments,* (5) 1-16 https://doi.org/10.1177/2396941520912118

Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., ... & PACT Consortium. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language & Communication Disorders,* 45(6), 681-690. https://doi.org/10.3109/13682820903461493

İncekaş, S. (2009). *Çocukluk otizmi derecelendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* (Yayımlanmış Tıpta Uzmanlık Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı, İzmir.

Johnston, J. R. (1993). Definition and diagnosis of language development disorders, Blanken, G.; Ditmann, J., Grimm, H., Marshall, J ve Wallesh, C. (Eds.) *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* içinde (s. 574-585) De Gruyter.

Güven, S., & Leonard, L. B. (2020). Production of noun suffixes by Turkish-speaking children with developmental language disorder and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(3), 387-400. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12525

Heilmann, J. J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Using language sample databases. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41(1), 84-95. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0075)

Keçeli-Kaysılı, B. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocuklarda sözdiziminin ve kelime dağarcığının zihin kuramı ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi.) Ankara Üniversitesi, Ankara

Kissine, M. (2012). Pragmatics, cognitive flexibility and autism spectrum disorders. *Mind & Language*, 27(1), 1-28. https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2011.01433.x

Kjelgaard, .M. M. & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups, *Language and Cognitive Processes*, 16 (2-3), 287-308, https://doi.org/10.1080/01690960042000058.

Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of children's language production. *Topics in Language Disorders*. 12(2) 28-41. https://doi.org/10.1097/00011363-199202000-00005

Klusek, J., Martin, G. E., & Losh, M. (2014). A comparison of pragmatic language in boys with autism and fragile X syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1692-1707. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0064

Kover, S.T., Mcduffy A.S., Hagerman, R.J., Abbeduto, L. (2013). Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: Cross-Sectional developmental trajectories. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 43(11) 2696-2709. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1823-x

Lai, J. (2011). *Narrative discourse in school-age children with high functioning autism.* (Master's Thesis). San Diego State University. http://hdl.handle.net/10211.10/1281

Lai, P.T. (2020), "Expressivity in children with autism and Williams syndrome", *Advances in Autism*, (6) 4, 277-288. https://doi.org/10.1108/AIA-11-2019-0044

Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1994). *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. Bulletin 92424.

Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Bradford Books.

Martin, G. E., Losh, M., Estigarribia, B., Sideris, J., & Roberts, J. (2013). Longitudinal profiles of expressive vocabulary, syntax and pragmatic language in boys with fragile X syndrome or Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(4), 432-443. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12019

Miller, J. F., Freiberg, C., Rolland, M.-B., & Reeves, M. A. (1992). Implementing computerized language sample analysis in the public school. *Topics in Language Disorders*, 12(2), 69–82. https://doi.org/10.1097/00011363-199202000-00008

Modyanova, N., Perovic, A., & Wexler, K. (2017). Grammar is differentially impaired in subgroups of autism spectrum disorders: evidence from an investigation of tense marking and morphosyntax. *Frontiers in psychology 8*, 320. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00320

Navarro-Ruiz, M. I., & Rallo-Fabra, L. (2001). Characteristics of mazes produced by SLI children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 15(1-2), 63-66. https://doi.org/10.3109/02699200109167632

Park, C.J., Yelland, G.W., Taffe, J.R. & Gray, K.M. (2012) Morphological and syntactic skills skills in language samples of preschool aged children with autism: A typical development? *International Journal of Speech Language Pathology* 14(2) 95-108. https://doi.org/10.3109/17549507.2011.645555

Prevost, P., Tuller, L., Zebib, R., Barthez, M. A., Malvy, J., & Bonnet-Brilhault, F. (2018). Pragmatic versus structural difficulties in the production of pronominal clitics in French-speaking children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3 (1-17), https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2396941518799643

Rescorla, L. & Safyer, P. (2013). Lexical Composition in Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Journal of Child Language*. 40 (1), 47-68. https://doi.org/10.1017/S0305000912000232

Reis, R., & Teixeira, A. (2012). Morphosyntactic analysis of language in children with autism spectrum disorder. In *International Conference on Computational Processing of the Portuguese Language* (35-45). Springer.

Roberts, J A; Rice, ML & Tager-Flusberg, H. (2004) Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics.*. 8(4) 429-448.

Scarborough, H., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A., & Sudhalter,V. (1991). Relation of utterance length to grammatical complexity in normal or language disordered groups. *Applied Psycholinguistics*, 12, 23–45. https://doi.org/10.1017/S014271640000936X

Tager-Flusberg, H. & Calkins, S. (1990). Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Down syndrome and normal children. *Journal of Child Language,* 17, 591-606. https://doi.org/10.1017/S0305000900010898

Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick- Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 1-21. https://doi.org/10.1007/BF02206853

Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2005). How language facilitates the acquisition of false-belief understanding in children with autism. J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.) *Why Language Matters for Theory of Mind* içinde (s. 298 – 318). Oxford University Press.

Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A., & Francis, K. (2014). Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. *Language Acquisition*, 21(1), 4-44. https://doi.org/10.1080/10489223.2013.855216

Terzi, A., Marinis, T., Zafeiri, A., & Francis, K. (2019). Subject and object pronouns in high-functioning children with ASD of a null-subject language. *Frontiers in Psychology*, 10, 1301. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01301

Thordardottir, E. T., & Weismer, S. E. (2002). Content mazes and filled pauses in narrative language samples of children with specific language impairment. *Brain and Cognition*. 48(2-3) 587-92.

Vulchanova, M., Talcott, J. B., Vulchanov, V., Stankova, M., & Eshuis, H. (2012). Morphology in autism spectrum disorders: Local processing bias and language. *Cognitive Neuropsychology,* 29(7-8), 584-600. https://doi.org/10.1080/02643294.2012.762350

Waterhouse, L. ,& Fein, D.(1982). Language skills in developmentally disabled children. *Brain and Language,* 15,307–333. https://doi.org/10.1016/0093-934X(82)90062-1

Whitehouse, A. J. O., Barry, J. G., and Bishop, D. V. M. (2008). Further defining the language impairment of autism: is there a specific language impairment subtype? *Journal of Communication. Disordorders.* 41, 319–336. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.01.002

Wittke K, Mastergeorge AM, Ozonoff S, Rogers SJ & Naigles LR (2017) grammatical language impairment in autism spectrum disorder: exploring language phenotypes beyond standardized testing. *Frontiers in Psychology*. (8) 532. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00532

Xanthos, A., Laaha, S., Gillis, S., Stephany, U., Aksu-Koç, A., Christofidou, A., ... & Dressler, W. U. (2011). On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language*, 31(4), 461-479. https://doi.org/10.1177/0142723711409976

Yıldız, G. Y. (2008). *Down sendromlu bireylerin Türkçedeki çekim eklerini kullanım özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı).

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ
ceyhunservi@gmail.com
Prof. Dr. Funda ACARLAR
funda.acarlar@hku.edu.tr

Determination of the Classroom Teachers' Measurement and Assessment Needs in the Emergency Distance Education Processes

Zeynep Tatlı, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0001-9503-3048
Sibel Er Nas, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0002-5970-2811
Şeyma Turan, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-5930-0495
Havva Yaman, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0003-2952-2075

Abstract

The aim of the research is to determine the activities performed by classroom teachers for the purpose of measurement and assessment in the emergency distance education process and to determine their needs for a web 2.0 tool to be developed for this purpose. In the research, survey method was used. The participants of the study conducted within the scope of the case study are 245 classroom teachers determined by purposive sampling. The data were collected with the "Questionnaire for Determining the Classroom Teachers' Ideas about Online Measurement and Assessment Tools". The data obtained within the scope of the study were presented with frequencies and percentages subjected to content analysis. As a result of the content analysis, the codes were categorized and themes were created. The result showed that classroom teachers used EBA exam, Web 2.0 tools for measurement and assessment activities during the emergency distance education process, and preferred Whatsapp for announcement purposes. In addition, it was determined that classroom teachers faced with technical deficiencies (such as internet connection) or student-related deficiencies (such as students nonattendance). Similarly, it was stated that the needs of students should be met for measurement and assessment. In the Web 2.0 tool, which will be designed for measurement and assessment purposes, classroom teachers wanted all question types to be included. Also, Turkish language support, instant view of student results, an access to a question pool and a personal question pool were among the most desired features. In the distance education process, online education programs can be offered to classroom teachers for the educational support they need. In addition, as an urgent need, it may be suggested to develop a measurement and assessment platform where student development can be monitored.

Keywords: emergency remote education, measurement and *assessment*, classroom teachers, Web 2.0



Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 953-987
DOI:
10.17679/inuefd.901997

Article type:
Research article

Received : 23.03.2021
Accepted : 12.06.2021

Suggested Citation
Tatlı, Z., Er Nas, S., Turan, Ş. & Yaman, H. (2021). Determination of the classroom teachers' measurement and assessment needs in the emergency distance education processes. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 953-987. DOI: 10.17679/inuefd.901997

This study was produced from the master's thesis of the third author, which was supported by some of the data collected within the scope of the TUBITAK (Project No: 120K197) project. The authors would like to thank the entire project team and TUBITAK.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The COVID-19 pandemic has interrupted approximately 1.6 billion students' their face-to-face education due to the security gaps in schools (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). In Turkey, the number of students interrupted their education is about 25 million (UNESCO, 2020b). While education were mainly carried out with online courses on EBA TV and EBA (Can, 2020), measurement and assessment activities were suspended, as in many countries. The semester was completed by passing the students to the next grade. Although there are a wide variety of synchronous or asynchronous courses offered on EBA TV and the internet, the findings indicates students do not actively participate in the lesson and they are not willing in homework activities (Bozan Yılmaz, 2020; Demir & Özdaş, 2020; Demir & Kale, 2020). These problems may cause by students' not receiving instant and interesting feedback during or after the class.

It is thought that teachers can solve the mentioned problems if they can develop the digital materials, especially in the emergency distance education process, in accordance with students' level. Web 2.0 (Bozkurt, 2013; O'Reilly, 2007) tools offering an interactive environment to its users, draw attention with easily adaptable structures (Albion, 2008). Especially in measurement and assessment activities, environments enriched with sound, animation or videos are more remarkable by students (Acar et al., 2020). With platforms such as Web 2.0 with effective and easy-to-use features, teachers can be supported to use technology in their fields. Thus, the development of their competencies can be supported by preparing interactive digital content (Sayımer & Küçüksaraç, 2015). In order to adapt Web 2.0 tools to the basic education level, first of all, the opinions of classroom teachers carried out the COVID-19 pandemic are needed.

Purpose

The aim of the research is to determine the classroom teachers' measurement and assessment activities in the emergency distance education process and their needs for a Web 2.0 tool to be developed for this purpose. Accordingly, the sub-problems of the research are listed below.

1. What kinds of activities did classroom teachers perform for measurement and assessment purposes during the emergency distance education process?
2. Which Web 2.0 tools did classroom teachers use for measurement and assessment in the emergency distance education process?
3. What influenced classroom teachers' Web 2.0 tools preference for measurement and assessment purposes in the emergency distance education process?
4. What kind of problems did classroom teachers encounter in the field of measurement and assessment during the emergency distance education process?
5. What kind of environment did classroom teachers need in order to make measurement and assessment during the emergency distance education process?
6. What kind of features do classroom teachers request for the Web 2.0 tool that will be designed for measurement and assessment in the emergency distance education process?
7. What types of questions do classroom teachers request for the Web 2.0 tool that will be designed for measurement and assessment in the emergency distance education process?

Method

The research was carried out as a case study. A case study is a methodological approach that aims to describe a limited system in depth (Merriam, 2013). Case studies do not aim to make comparisons, but try to define categories of existing situations, events and

behaviors (Hancock & Algozzine, 2006). This study was conducted within the explanatory design of the case study.

Findings

The measurement and assessment activities carried out by the classroom teachers during the emergency distance education process were collected in three categories as "The measurement and assessment activities channel", "Tools used in measurement and assessment “and " Measurement and assessment activities". Web 2.0 tools that hey used were grouped into two categories: "Measurement and assessment purposes" and "Announcement purposes". The reasons for choosing the Web 2.0 tools were grouped into two categories as "Usage" and "Content". The problems teachers encountered while carrying out measurement and assessment activities in the emergency distance education process were categorized under four main categories: "Technical", "Student-based", "Parent-based" and "Announcement-based” deficiencies. The environments to carry out measurement and assessment activities were grouped as "Student requirements” and “The system requirements". The most needed features of the Web 2.0 tool that will be designed for measurement and assessment purposes were; Turkish language support, instant evaluation, an access/edit to the question pool and a personal question pool.

Discussion & Conclusion

It was determined that the classroom teachers used EBA exam, Web 2.0 tools for measurement and assessment activities in the emergency distance education process, and preferred Whatsapp for announcement purposes. Their preferences may stem from their desire to keep students active in the education process (Niemi & Kausa, 2020; Sintema, 2020).

The emphasis on the lack of internet connection and computers reveals that we were caught unprepared to the process. As a matter of fact, the technical, student and parent-based deficiencies have been repeated as the environments that classroom teachers need to perform measurement and assessment activities (UNESCO, 2020a).

The request for Turkish language support in the features of Web 2.0 tool has revealed a problem faced by teachers. Moreover, classroom teachers want to see student results for using time properly in this process. This has become a significant request because of the limited time of live lessons (Demir & Özdaş, 2020) and the insufficient time for measurement and assessment activities (Arslan & Şumuer, 2020).

In the Web 2.0 tool, almost all of the classroom teachers made requests for the question types presented to them. This situation can be interpreted as they want to diversify the measurement and assessment tools and benefit from different tools. Therefore, a Web 2.0 tool for measurement and assessment with all question types will undoubtedly help teachers to reduce the difficulties they faced, ensure the participation and motivation of students, and prevent possible consequences such as incorrect learning.

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme-Değerlendirme İhtiyaçlarının Tespiti

Zeynep Tatlı, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9503-3048
Sibel Er Nas, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5970-2811
Şeyma Turan, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-5930-0495
Havva Yaman, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2952-2075

Öz

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı gerçekleştirdikleri faaliyetleri belirlemek ve bu amaçla geliştirilecek bir Web 2.0 aracına ilişkin ihtiyaçlarını tespit etmektir. Durum çalışması kapsamında yürütülen çalışmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme ile belirlenen 245 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında veriler "Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi" ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. İçerik analizi sonucunda kodlar kategorileştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim döneminde ölçme değerlendirme etkinlikleri için EBA sınav, Web 2.0 araçlarını kullandıkları, ileti amaçlı daha çok Whatsapp'ı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin internet bağlantısı, bilgisayar eksikliği gibi teknik eksiklikler veya öğrenci katılımının sağlanamaması gibi öğrenci kaynaklı eksikliklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Benzer olarak ölçme değerlendirme yapabilmek için öğrenci kaynaklı ihtiyaçların giderilmesi ön plana çıkmıştır. Ölçme değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında sınıf öğretmenleri tüm soru türlerine yer verilmesini istemiş olup, bu araçta Türkçe dil desteği, öğrenci sonuçlarını anında görebilme, soru havuzuna erişim ve kişisel soru havuzu oluşturabilme en çok istenilen özellikler arasında yer almıştır. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerine uzaktan ölçme değerlendirme bazında ihtiyaç duydukları eğitim desteği için çevrimiçi eğitim programları hizmete sunulabilir. Ayrıca etkili bir öğrenme sürecinin yönetilebileceği ve öğrenci gelişiminin denetlenebileceği bir ölçme ve değerlendirme platformunun acil durum ihtiyacı olarak geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: acil uzaktan eğitim, ölçme değerlendirme, sınıf öğretmenleri, Web 2.0

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 953-987
DOI:
10.17679/inuefd.901997

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
23.03.2021
Kabul Tarihi :
12.06.2021

Önerilen Atıf

Tatlı, Z., Er Nas, S., Turan, Ş. & Yaman, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirme ihtiyaçlarının tespiti. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 953-987. DOI: 10.17679/inuefd.901997

Bu çalışma TÜBİTAK (Proje No: 120K197) projesi kapsamında toplanan verilerin bir kısmı ile desteklenen üçüncü yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yazarlar desteğinden dolayı ilgili kuruma ve tüm proje ekibine teşekkür eder.

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme-Değerlendirme İhtiyaçlarının Tespiti

COVID-19 salgınının, eğitim anlamındaki en önemli yansıması okulların güvenlik açıkları nedeniyle dünya genelinde yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin yüz yüze eğitimlerine ara vermek zorunda kalmalarıdır (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Türkiye'de eğitimlerine ara verilen öğrenci sayısı ise 16 Mart 2020 itibari ile yaklaşık 25 milyondur (UNESCO, 2020b). İçinde bulunduğumuz salgın döneminde okuluna devam edemeyen, acil uzaktan eğitim kavramıyla okuma-yazmadan önce tanışan 7-10 yaş aralığındaki çocukların zihinsel gelişim düzeyleri dikkate alındığında, bu dönemde öğrencilere yönelik uygun öğrenme ortamlarının yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Acil uzaktan eğitim, eğitim-öğretimin yüz yüze devam edemediği kriz ya da acil durum süreçlerinde, uzaktan öğretim çözümlerinin kullanılması olarak tanımlanabilir (Keskin & Özer-Kaya 2020). Uzaktan eğitimden en önemli farkı olağandışı durum ortadan kalktığında, eğitimin eski haline dönmesidir (Hodges vd., 2020). Bu öğrenme ortamlarında somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin ise dersin amacına uygun geliştirilmiş soyut kavramları somutlaştıran, birden çok duyuya hitap eden, etkileşimi yüksek, sade, anlaşılır ve ilgi çekici materyallerle derse aktif katılımlarının desteklenmesi gerekmektedir (Demirel & Altun, 2012; Yüzüak & Dökme, 2019).

İçinde bulunulan olağanüstü salgın sürecinde ülkemizde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından online platform EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve EBA TV ile desteklenmektedir. Bu süreçte sanal sınıflardaki derslerinin planlanması, sunumu ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenler; dijital içerik ve materyale erişim, etkileşim, öğrenci katılımı, derse erişim, internet bağlantısı, ses, ilgi ve motivasyon sağlama gibi pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler ölçme değerlendirme boyutunda da sıkıntılar yaşamaktadırlar (Arslan & Şumuer, 2020; Demir & Özdaş, 2020). Eğitimler ağırlıklı olarak EBA TV ve EBA üzerinden online dersler ile yürütülürken (Can, 2020), ölçme değerlendirme etkinlikleri ise birçok ülkede olduğu gibi dondurulmuş ve öğrenciler ilk dönem notları ile bir üst sınıfa geçirilerek dönem tamamlanmıştır. Süreçte not karşılığı olmasa da öğrenmenin

desteklenmesi amacıyla yapılan ölçme değerlendirme etkinlikleri ise kâğıt-kalem ya da çoktan seçmeli testler aracılığıyla yapılmaya çalışılmıştır. İçinde bulunduğumuz salgın sürecinde mevcut ölçme değerlendirmenin yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Demir & Özdaş, 2020).

Günümüz öğrencilerinin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmamaları halinde ilgi ve motivasyonlarının azaldığı, bilgi ve iletişim teknolojilerine geleneksel kaynaklara oranla daha yatkın oldukları ve dolayısıyla etkileşimli ve çoklu duyu organını destekleyen materyallere ilgi gösterdikleri bilinmektedir (Prensky, 2010). EBA TV ve internet üzerinden sunulan eş zamanlı ya da eş-zamansız eğitimlerin kullanıcı dostu ve geniş çeşitlilikte olmasına rağmen öğrencilerin sürece aktif katılmadıkları, ödev faaliyetlerinde istekli olmadıkları tespitler arasındadır (Bozan-Yılmaz, 2020; Demir & Özdaş, 2020; Demir & Kale, 2020). Bu problemlerin temelinde öğrencilerin video ve canlı yayınlarla verilen eğitim sırasında veya sonrasındaki sorulara anında ve ilgi çekici dönütler alamamaları olabilir. Ayrıca bu dönem öğrencilerin oyun temelli öğrenmeye olan eğilimlerine karşılık süreçte geleneksel yöntemlerin kullanılması da bu türden sonuçlarla karşılaşılmasında etken olabilmektedir (Cameron, 2005). Öğretmenlerin özellikle acil uzaktan eğitim döneminde dijital ortamda kullanacakları materyalleri, kendi öğrencilerini dikkate alarak düzeylerine uygun, etkileşim düzeyi güçlü ve çeşitli türlerde geliştirebilmeleri halinde belirtilen sorunların çözümüne katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu yeterlilikleri için belirli bir teknoloji okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir. Ancak literatürde öğretmenlerin genelde orta düzeyde teknoloji kullanım becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir (Akgün vd., 2015; Gündoğan, 2017). Ayrıca öğretmenlerin, teknolojiyi kullanmada ve yeni gelişmelere uyum sağlamada zaman zaman sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Gündoğan, 2017).

Kullanıcılarına etkileşimli bir ortam sunan Web 2.0 (O'Reilly, 2007; Bozkurt, 2013) araçları bireysel farklılık ve kazanımlara göre kolay uyarlanabilir yapısıyla ön plana çıkmaktadır (Albion, 2008). Web 2.0 araçları etkin ve kolay kullanım özellikleri ile öğretmenlerin alanlarında

teknolojiyi kullanmaları ve öğrencilerine uygun, etkileşimli dijital içerikler hazırlayarak bu alandaki yeterliliklerinin gelişimi desteklemektedir (Sayımer & Küçüksaraç, 2015).

Literatürde ilk defa Darcy DiNuccy (DiNuccy, 1999) tarafından kullanılan ve özellikleri Tim O'Reilly tarafından açıklanan Web 2.0 kavramı; temel bilgisayar ve internet okuryazarlığına sahip bireylerin, içerik üretmesine olanak sağlayan bir platform olarak tanımlanmaktadır. Kullanıcılar Web 2.0 sayesinde pasif alıcı pozisyonundan aktif duruma geçerek, içerik üretim sürecine dâhil olabilmektedirler (Eser, 2020). Öğrenme ve öğretme alanındaki etkisi her geçen gün artan Web 2.0 araçları, kullanıcılarla işbirliği içinde çalışarak bilgi üretilmesini, üretilen bilginin paylaşmasını ve paylaşımlardan geri bildirimler alınmasını sağlamaktadır (Karakuş & Er, 2020; Timur vd., 2020). Özellikle ölçme değerlendirme etkinliklerinde ses, animasyon ya da videolarla zenginleştirilmiş ortamlar öğrenciler tarafından daha dikkat çekici bulunmaktadır (Acar vd., 2020). Buna karşılık mevcut Web 2.0 araçlarının çoğu ücretli ya da kısmen ücretlidir. Ayrıca bu platformlarda sunulan içeriklerin çoğu yabancı dilde ve kazanımları ülkemiz eğitim müfredatı ile tutarlı değildir. Özellikle ölçme değerlendirme boyutunda farklı türde soru sormaya izin veren, kişiselleştirilemeye uygun, erişilen içeriğin kolaylıkla değiştirilerek farklı bir kazanıma uyarlanabileceği yapılar oldukça sınırlıdır. Ülkemiz öğrenci ve veli profilinin bilişim yetkinlikleri göz önüne alındığında Web 2.0 araçlarına erişim ve kullanmada sorunlar yaşanabileceği açıktır. Esasında bu sürecin öğretmenler tarafından, kendi sınıf ve konuları özelinde öğrencilerine uygun ve farklı çeşitlilikte soruyu hazırlayarak online ortamda kolay ulaşılabilir, etkili ve eğlenceli bir şekilde sunulması beklenmektedir (Sarı, 2020). Özellikle her öğretmen ve öğrencinin özel olduğu düşünüldüğünde bu özel durumu genel geliştirilmiş araçlarla ve öğrencinin ilgisini çekmekten uzak ara yüzlerle, genellikle çoktan seçmeli türde sorularla ölçmeye çalışmak çok sağlıklı bir durum değildir (Dinçer, 2017). Web 2.0 gibi etkin ve kolay kullanım özelliklerine sahip platformlar ile öğretmenlerin alanlarında teknolojiyi kullanmaları desteklenebilir. Böylece öğretmenler öğrencilerine uygun ve etkileşimli içerikler sunabilirler (Sayımer & Küçüksaraç, 2015). Web 2.0 araçlarının temel eğitim düzeyine adapte

edilmesinde öncelikle salgın sürecini uygulama ortamında gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç vardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde daha somut adımların atılabileceği söylenebilir.

Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı gerçekleştirdikleri faaliyetleri belirlemek ve bu amaçla geliştirilecek bir Web 2.0 aracına ilişkin ihtiyaçları tespit etmektir. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amacıyla hangi etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir?
2. Sınıf öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı hangi Web 2.0 araçlarını kullanmışlardır?
3. Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı kullandıkları Web 2.0 araçlarını tercih etmelerinde ne etkili olmuştur?
4. Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme alanında ne tür sorunlarla karşılaşmışlardır?
5. Sınıf öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yapabilmek için nasıl bir ortama ihtiyaç duymuşlardır?
6. Sınıf öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yapabilmek için tasarlanacak Web 2.0 aracında ne tür özellikler yer almasını istemektedirler?
7. Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı tasarlanacak olan Web 2.0 aracında hangi türde soruların yer almasını istemektedirler?

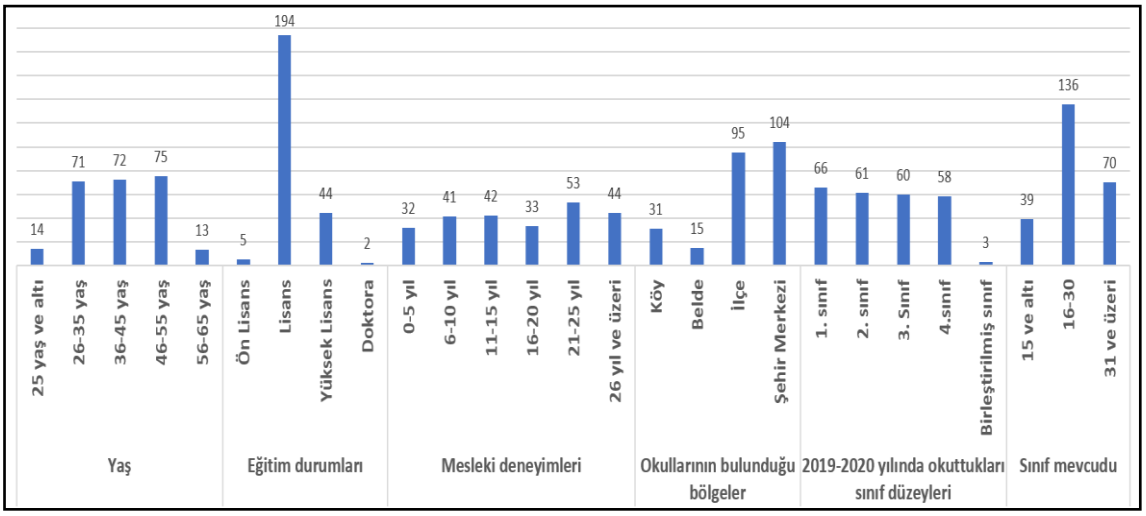
Yöntem

Araştırma durum çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesini amaçlayan metodolojik bir yaklaşımdır (Merriam, 2013). Durum çalışmalarında karşılaştırma yapmak amaçlanmaz, var olan durumun, olayların

ve davranışların kategorileri tanımlanmaya çalışılır (Hancock & Algozzine, 2006). Yin (1984) durum çalışmasını keşfedici, açıklayıcı ve tanımlayıcı olmak üzere üç desende açıklar. Açıklayıcı durum çalışması bilinmeyen bir durumu bilindik hale getirmek, durumu açıklamak ve gerçek yaşamla ilişkisini ortaya koymak için kullanılır (Kaleli-Yılmaz, 2015). Çalışma, sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme faaliyetlerini belirlemek ve bu amaçla geliştirilecek bir Web 2.0 aracına ilişkin ihtiyaçlarını ortaya çıkartmak amacıyla durum çalışmasının açıklayıcı deseni kapsamında yürütülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumların çalışmaya dâhil edilmesiyle oluşturulur. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde "acil uzaktan eğitim sürecinde en az iki Web 2.0 aracını ölçme değerlendirme amaçlı kullanma" kriter olarak alındığı için ölçüt amaçlı örneklemenin seçilmesi uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). Bu doğrultuda "Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi"ni cevaplandıran 245 (160 kadın, 85 erkek) sınıf öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. *Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur (f=194). Ayrıca yüksek lisans (f=44), ön lisans (f=5) ve doktora (f=2) mezunu sınıf öğretmenleri de ankete katılmıştır. Ankete en çok katılım şehir merkezi (f=104) ve ilçede (f=95) görev yapan öğretmenlerden oluşmakla birlikte köy (f=31) ve beldelerde (f=15) görev yapan sınıf öğretmenleri de çalışmaya katılmışlardır. Ankete katılan sınıf öğretmenlerin üçü 2019-2020 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıfları okuttuğu görülürken diğer öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeylerine göre dağılımları birbirine oldukça yakındır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında kullanılan "Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi" araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan ankette; sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, görev yeri vb.) yanında acil uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlara yönelik sorulara yer verilmiştir. Ankette yer alan acil uzaktan eğitim döneminde yaşanan sorunlara yönelik sorular aşağıda sunulmuştur.

- Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirdiniz nasıl gerçekleştirdiniz? Karşılaştığınız sınırlılıklar nelerdir? Açıklayınız.
- Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız online ölçme değerlendirme araçlarını hangi özellikleri nedeniyle tercih ettiniz? Açıklayınız.

Ayrıca ankette sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında bulunmasını istedikleri özellikler ve bulunmasını istedikleri soru türlerine ilişkin sorular da yer almaktadır. Ankette yer alan sorulara örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Uzaktan eğitim sürecinde aktif ölçme değerlendirme yapabilmek için nasıl bir ortama ihtiyaç duydunuz? Açıklayınız.
- Acil uzaktan eğitim döneminde ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında olmasını istediğiniz özellikler nelerdir?
- Acil uzaktan eğitim döneminde ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında hangi soru türleri bulunmalıdır?

Anket hazırlandıktan sonra dört alan (2 BÖTE, 2 Temel Eğitim) uzmanının görüş ve önerisine sunulmuş olup dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ankette yer alan "İstihdam durumunuz: ( ) Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli" sorusu araştırma problemine doğrudan hizmet etmemesi nedeniyle anketten çıkartılmıştır. Mesleki deneyim ve sınıf mevcudu sorusunun cevapları analiz sürecini kolaylaştırmak için kategorilere ayrılmıştır. Acil uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme durumlarının daha net anlaşılması için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında olması öngörülen özellikler ve soru türlerine ilişkin maddeler araştırma problemleri ile ilişkilendirilerek kategorilendirilmiş ve bu minvalde yeniden yapılandırılmıştır.

Veri Analizi

"Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi"nden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, frekans ve yüzdelerle ifade edilerek sunulmuştur. İçerik analizde; transkript edilen metin irdelenerek kodlar belirlenmektedir. İçerik analizi sonucunda kodlar kategorileştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Veriler kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Son aşamada verilerden çıkan

temalardan anlam bütünlüğü sağlanıp, yorumlama yoluna gidilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve temalar sayısal verilere dönüştürülerek şekillerle sunulmuştur. Araştırmacıların kategorilerinin ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek için kodlama güvenirliğine bakılmıştır. Kategorilerin uyum oranı indeksi kullanılarak kodlama güvenirliği hesaplanmıştır. Uyum oranı, aynı kodlamanın yapıldığı durumların, üzerinde uzlaşmaya varılan ve varılamayan kodlama durumları hesaplanarak bulunan bir indekstir. Uyum oranının hesaplanmasında Δ= C ÷ (C + ð)×100 formülü (Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde uzlaşmaya varılan kod sayısı, ð: Üzerinde uzlaşmaya varılmayan kod sayısını ifade etmektedir) kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu şekilde hesaplanan uyum oranı kullanılarak iki kodlayıcı arasındaki tutarlılık değeri 0,79 bulunmuştur. Uzlaşmaya varılamayan kodlamalar ise müzakere edilerek çözülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenirliği tespit etmek için kullanılan uyum oranının 0,70'den daha yüksek olması beklenir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Sonuç olarak, kodlama güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Çalışma kapsamında inanılırlığı desteklemek için anket geliştirilirken alan yazın incelenmiş, alan uzmanlarının dönüt ve düzeltmelerinden sonra ankete nihai hali verilmiştir. Bu kapsamda belirlenen tema ve ana temaların inanırlığının sağlanması için başka bir nitel araştırma uzmanından da destek alınmıştır. Nitel araştırma uzmanı, araştırmanın tema ve ana temalarını belirlemiştir. Sonrasında, araştırmacı ve uzman çıkan sonuçları karşılaştırarak analiz sürecini tamamlamışlardır. Aktarılabilirlik için araştırmanın deseni, örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi"nden elde edilen veriler bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan 245 sınıf öğretmeninin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amacıyla hangi etkinlikleri yaptıklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri

Kategori	Kod	Verilen Cevaplardan Örnekler	Frekans	Yüzde
Ölçme değerlendirme aracının iletilme ortamı	Whatsapp	"…kitaplarımızdan tema değerlendirme soruları ve kendi hazırladığım soruları pdf halinde öğrencilere gönderip (Whatsapp üzerinden) yaptım…"(Ö53)	106	43,3
	Canlı Dersler	"…video konferans derslerimde, çocuklarımla beraber sorular çözdük. (Ö9) …"	29	11,9
Ölçme değerlendirmede kullanılan araçlar	Web 2.0	"…Google formlar, Kahoot, Quizizz gibi araçları kullandım …" (Ö121)	46	18,8
	Eba Sınav	"…Eba uygulamasına testler hazırlayıp ekledim. Çocuklar Eba'ya giriş yaparak cevaplandırdılar …" (Ö9)	41	16,7
	Kaynak kitaplar	"…kaynak kitaplardaki değerlendirme sorularını kullandım…" (Ö90)	2	0,82
Ölçme değerlendirme etkinlikleri	Video paylaşımları	"…ödev çalışmalarını video ile gönderdiler. …" (Ö8)	11	4,5
	Yarışma	"…bilgi yarışmaları ile ölçme yaptım…" (Ö91)	7	2,9
	Okuma-yazma	"…genelde birinci sınıf oldukları için okuma yazma etkinliklerine ağırlık	5	2,1

	etkinlikleri	verdim …" (Ö28)		
	Gözlem formları	"…gözlem formları kullandım…" (Ö41)	2	0,82
	Ölçme değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirmeyen		20	8,2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri ölçme değerlendirme etkinlikleri "Ölçme değerlendirme aracının iletilme ortamı", "Ölçme değerlendirmede kullanılan araçlar" ve "Ölçme değerlendirme etkinlikleri" olmak üzere üç ayrı kategoride toplanmıştır. Kategoriler özelinde incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme amaçlı en fazla Whatsapp (%43,3)'ı kullandıkları bunun yanı sıra, farklı Web 2.0 araçları (%18,8), Eba Sınav (%16,7) ve canlı dersler (%11,9)'i tercih ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 tabanlı hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme Amaçlı Kullandıkları Web 2.0 Araçları

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Ölçme değerlendirme amaçlı	Eba	40	16,3
	Google Forms	36	14,7
	Kahoot	21	8,6
	Zoom	17	7
	Quizizz	14	7
	LearningApp	14	5,7
	Socrative	3	1,2
	Onlinetesmaker	3	1,2
	Cram	3	1,2
	Wordwall	3	1,2

	Quizlet	2	0,82
	Educandy	2	0,82
	Adobe Connect	2	0,82
	Plickers	2	0,82
	Mentimeter	1	0,41
	Edmodo	1	0,41
	math99	1	0,41
	zipgrade	1	0,41
	jitsimeet	1	0,41
	Liveworksheets	1	0,41
	Gimkit	1	0,41
	Neopard	1	0,41
	Surveymonkey	1	0,41
Duyuru amaçlı	Whatsapp	89	36,3
	Youtube	3	1,2
	Instagram	1	0,41
	Facebook	1	0,41
	Google Clasroom	1	0,41

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları Web 2.0 araçları “Ölçme değerlendirme amaçlı” ve “Duyuru amaçlı” olmak üzere iki ayrı kategoride toplanmıştır. Kategoriler özelinde incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme etkinliklerini paylaşmak için en fazla Whatsapp (%36,3)’ı kullandıkları ve ölçme değerlendirme amacıyla ise en fazla EBA (%16,3), Google Formlar (%14,7) ve Kahoot (%8,6)’u kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amacıyla kullandıkları Web 2.0 araçlarını tercih etme sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme Amacıyla Kullandıkları Web 2.0 Araçlarını Tercih Etme Sebepleri

Kategori	Kod	Verilen Cevaplardan Örnekler	Frekans	Yüzde
Kullanışlılık	Yaygın kullanım	"…tüm velilerime ve öğrencilerime kolaylıkla ulaşabilmem…" (Ö224)	64	26
	İstatistiksel raporlama	"…ayrıntılı sınav analizi yapıldığı için daha çok kullandım…" (Ö210)	55	22
	Kullanım kolaylığı	"…test yüklemek çok pratik…" (Ö230)	44	18
	Müfredatla uyumlu içerik	"…konulara paralel bir şekilde ilerleyen güzel sorular içeriyor…" (Ö81)	6	2,4
	Soru havuzu	"…birçok öğretmen ile çevrimiçi ödev paylaşımı yapıldığı için…" (Ö138)	3	1,2
	Türkçe Dil desteği	"…Türkçe olması…" (Ö215)	2	0,8
	Ücretsiz	"…üç ay bedava yayın imkânı sunması nedeniyle tercih ettim…" (Ö150)	2	0,8
İçerik	Oyunlaştırma	"…çocukların ilgisini çektiği için oyunlaştırılmış Web 2.0 araçları kullandım…" (Ö83)	28	11
	Etkileşim	"…haberleşme ve etkileşim sebebiyle tercih ettim…" (Ö64)	15	6,1
	İletişim	"…görüntü ve ses sağladılar. Canlı olarak öğrencilerle iletişim kurdum…" (Ö46)	11	4,5

Soru çeşitliliği	"…açıklamalı, çoktan seçmeli, doğru yanlış vb. soru türlerini bir arada kullanabilme, sorulara görsel video vb. ekleme imkânı olması…" (Ö121)	7	2,9

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı kullandıkları Web 2.0 araçlarını tercih etme nedenleri "Kullanışlılık" ve "İçerik" olmak üzere iki ayrı kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme Web 2.0 araçlarını en fazla yaygın kullanım (%26), istatistiksel raporlama (%22), kullanım kolaylığı (%18), oyunlaştırma (%11) ve etkileşim (%6,1) nedenleri ile tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme Etkinliklerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunlar

Kategori	Kod	Verilen Cevaplardan Örnekler	Frekans	Yüzde
Teknik sorunlar	İnternet bağlantısı	"…en büyük sorun ailelerin internetinin olmaması…" (Ö33)	60	24,5
	Bilgisayar eksikliği	"…ailelerin bilgisayar gibi teknolojik materyallere sahip olmayışı…" (Ö86)	26	10,6
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Katılım	"…öğrenci katılımının az olması…" (Ö171)	48	20
	Kopya	"…ödevleri gerçekten kendileri anlayarak mı yapmış yoksa büyüklerden yardım mı alınmış bunu anlamam da zorlaşıyordu…" (Ö56)	11	4,5
	Motivasyon	"…öğrenciler uzaktan eğitimle yeni tanıştığından adaptasyon sorunu yaşadılar…" (Ö60)	3	1,2

Veli kaynaklı sorunlar	Velilerin destek olmaması	"…kayıtsız kalan velilerimin çocukları da etkinliklere ulaşamadı…" (Ö63)	14	5,7
Duyuru kaynaklı sorunlar	Süre	"…çok vakit alıyor. Herkesin yapması için sürekli mesaj atmam gerekiyordu. Gece 12'ye kadar mesajlara cevap vermek zorunda kalıyordum…" (Ö187)	6	2,4

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlar, "Teknik sorunlar", "Öğrenci kaynaklı sorunlar", "Veli kaynaklı sorunlar" ve "Duyuru kaynaklı sorunlar" olmak üzere dört ana kategoride toplanmıştır. Öğretmenler en fazla, internet (%24,5) ve bilgisayar (%10,6) eksikliği, öğrenci katılımı (%20), velilerin destek olmaması (%5,7) ve kopya (%4,5) alanında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yapabilmek için ihtiyaç duydukları ortamlara ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme Yapabilmek İçin İhtiyaç Duydukları Ortamlar

Kategori	Kod	Verilen Cevaplardan Örnekler	Frekans	Yüzde
Öğrencinin sahip olması gerekenler	İnternet bağlantısı	"...internet. İsterdim ki bütün öğrencilerimin sınırsız interneti olsun..." (Ö40)	40	16,3
	Bilgisayar	"...isterdim ki bütün öğrencilerimin bilgisayarı olsun. Bazı öğrenciler telefondan takip etmek zorunda kaldı..." (Ö43)	24	9,8
	Çalışma odası	"...sessiz, öğrenci dikkatini dağıtmayan, uygun bir	15	6,1

		çalışma alanı hazırlanan ortamlar...” (Ö60)		
	Veli desteği	“...evde anne babasının desteğinin daha çok olmasına daha çok ihtiyaç duydum...” (Ö59)	14	5,7
Sistemin sahip olması gerekenler	Çoklu ortam desteği	“...çeşitli medya dosyalarından da faydalanabileceğim bir ortama...” (Ö214)	26	10,7
	Yüksek etkileşim	“...öğrencilerimle birebir iletişim kurabileceğim bir ortama ihtiyaç duydum...” (Ö151)	22	9
	Canlı sınıf desteği	“...hem ölçme değerlendirme yapabileceğim aynı zamanda canlı ders yapabileceğim bir platform...” (Ö218)	21	8,6
	Güvenirlik	“...çocuğun kendi cevabı olup olmadığını anlamaya ihtiyaç duydum...” (Ö221)	20	8,2
	İstatistiksel raporlama	“...bireysel olarak öğrencilerin verdiği yanıtları ve öğrenme düzeylerini görebileceğim bir uygulama kullanmak isterdim...” (Ö62)	10	4,1
	Soru Havuzu	“...uygulamada (eba) soruları tek tek hazırlamak zor oluyor. Herkesin sorularını paylaştığı bir uygulama iyi olurdu. Bir de soru hazırlamaya fırsat kalmıyor...” (Ö216)	4	1,6

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları ortamların “Öğrencinin sahip olması gerekenler” ve “Sistemin sahip olması gerekenler” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Kategoriler özelinde incelendiğinde öğrencilerin ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için sahip olması gereken en önemli bileşenlerin internet (%16,3) ve bilgisayar (%9,8) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin ölçme değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Tasarlanacak Ölçme Değerlendirme Web 2.0 Aracında Olmasını İstedikleri Özellikler

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Teknik	Türkçe dil desteği	235	96
	Mobil cihazlara uyum	228	93,1
	Sınıf oluşturma	227	92,7
	Etkileşim	226	92,2
	Kullanım kılavuzu	226	92,2
	Profil fotoğrafı	193	78,8
Soru hazırlama	Oyunlaştırma	223	91
	Çoklu ortam desteği	22	9
	Süre sınırlandırması	21	8,6
	Farklı çoklu ortamlardaki içerikleri kullanma	20	8,2
	Farklı sosyal ağlarda paylaşma	10	4,1
İstatistik	Anında değerlendirme	235	96
	Öğrenci değerlendirmelerinin arşivlenmesi	221	90
	Veli ile paylaşım	221	90
	Öğrenci ile paylaşım	220	89,7
Dönüt	Anlık dönüt	222	90,6
	Bireyselleştirilmiş dönüt	208	84,9
	Çoklu ortam destekli dönüt	201	82,1
Soru havuzu	Paylaşılan soru havuzuna erişim ve düzenleme	231	94,3
	Kişisel soru havuzu	227	92,6

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerinin ölçme değerlendirme amaçlı tasarlanacak Web 2.0 aracında bulunmasını en çok istedikleri özelliklerin; Türkçe dil desteği (%96), öğrenci

sonuçlarını anında görme (%96), paylaşılan soru havuzuna erişim ve düzenleme (%94,3) ve kişisel soru havuzu ekleyebilme (%92,6) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında bulunmasını istedikleri soru türlerine ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Aracında Bulunmasını İstedikleri Soru Türleri

Soru türleri	Frekans	Yüzde
Görsel seçim	232	94,7
Eşleştirme	231	94,3
Çoktan seçmeli	230	93,9
Doğru/yanlış	229	93,5
Boşluk doldurma	228	93,1
Sıralama	223	91
Bulmaca	214	87,3
Video / ses desteği	212	86,5
Anket	200	81,6
Rubrikler	197	80,4
Flashkart	177	72,2
Matriks	170	69,4

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında bulunmasını istedikleri soru türlerinin; görsel seçim (%95), eşleştirme (%94), çoktan seçmeli testler (%94), doğru/yanlış (%93), boşluk doldurma (%93), sıralama (%91), bulmaca (%87), video ve sesli soru (%87), anket (%82), rubrikler (%80), flashkart (%72) ve matris soru türleri (%69) olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme alanında gerçekleştirdikleri faaliyetler belirlenmiş ve ölçme değerlendirme amaçlı geliştirilecek bir Web 2.0 aracına ilişkin ihtiyaçları tespit edilmiştir. Ankete katılan sınıf öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde, ölçme değerlendirme aracının iletilme ortamı olarak (Tablo 1) en çok Whatsapp uygulamasını kullandıklarını, ölçme değerlendirme aracı olarak daha çok Web 2.0 araçları ve EBA sınavı tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin Whatsapp, Web 2.0 araçları ve EBA sınavı tercih etmelerinin sebebi, öğrencileri eğitim öğretim süreci içerisinde aktif tutmak istemeleri olabilir. EBA modülü ile öğretmenlerin testler hazırlayarak öğrencilerini ödevlendirdikleri (Çiftçi & Aydın, 2020; Özgül vd., 2020) fakat daha etkili ölçme değerlendirme etkinlikleri ile EBA'nın zenginleştirilerek katılımın artırılabileceği belirtilmektedir (Özgül vd., 2020). Bu durum da acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini destekleme ve motivasyonlarını sağlamanın yanı sıra öğrencilerin süreçten kopmaları noktasında sorun yaratmaktadır (Niemi & Kousa, 2020; Sintema, 2020). Nitekim salgın sürecinde, eğitimde öncelikli müdahalenin öğrencilerin öğrenme sürecinin devamlılığını sağlamak olduğu bildirilmiştir (OECD, 2020). Bu noktada, ölçme değerlendirmede kullanılan araçlar Web 2.0 ve EBA sınav olarak tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme aracının iletilme ortamı olarak Whatsapp'ın ön plana çıkması çalışmada ulaşılan çarpıcı bir sonuç olabilir. Çünkü bu sonuç, öğretmenlerin alışık olmadıkları salgın sürecinde iletişim kurma ve öğrencilere dönüt sağlama bağlamında karşılaştıkları bir zorluğu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlerin ölçme değerlendirme amacıyla kullanılabileceği bir platformun eksikliğini de işaret etmektedir. Dahası, alan yazında öğrencilerin ve öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde dönüt alıp verme eksikliğini ifade etmeleri çalışmadaki bu sonucu destekler niteliktedir (Başaran vd., 2020; Demir & Kale, 2020). Bu hususta ölçme değerlendirmenin uzaktan nasıl yürütüleceğiyle yeterince ilgilenilmemesi (Sahu, 2020) ve öğretmenlerin buna dair gerekli eğitimi almaması da bu sonucun sebepleri arasında gösterilebilir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme

etkinlikleri olarak EBA sınavı kullanmalarında, tüm öğrencilerin sistemde kayıtlı olması ve bu sayede öğrencilere daha kolay ulaşılabilmesi etkili olmuştur (EBA, 2020). Salgın sürecinde öğretmenlerin en çok EBA üzerinden ödevler vermesi de bu sonuç paralelindedir (Çiftçi & Aydın, 2020). Ancak EBA sınavın ankete katılan tüm sınıf öğretmenleri arasında az sayılabilecek öğretmen tarafından kullanılması da dikkat çekmektedir. Ölçme değerlendirmenin askıya alınması (Karadağ, 2020) bu duruma sebep olabileceği gibi öğrenciyle iletişime geçmede yaşanan güçlüklerden dolayı öğrenci-öğretmen etkileşimin kısıtlı olması, altyapı kaynaklı aksaklıklar da (Arora & Srinivasan, 2020; Başaran, vd., 2020; Demir & Özdaş, 2020; Türker & Dündar, 2020) bu sonuca yol açmış olabilir. Benzer biçimde, ölçme değerlendirme amacıyla geliştirilen Web 2.0 araçları, sınıf oluşturma (Quizizz, Socrative), farklı soru türlerini ekleyebilme (Quizlet) gibi çeşitli özellikleri bakımından ölçme değerlendirmede avantaj sağlamasına rağmen, az sayıdaki sınıf öğretmeni tarafından bu araçlara değinilmesi çalışmada ulaşılan bir başka önemli sonuçtur. Tüm öğretmen ve öğrencilerin internet veya teknolojik araçlara sahip olmaması (Başaran vd., 2020; Bayburtlu, 2020; Demir & Kale, 2020; Türker & Dündar, 2020), öğretmenlerin bu araçları kullanma bazında yeterli teknoloji okuryazarlığına sahip olmamaları (Ayvacı vd., 2014; Bakioğlu & Çevik, 2020; Durak & Seferoğlu, 2017) bu sonucun nedenleri arasında gösterilebilir.

Elde edilen veriler (Tablo 2) ışığında, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amaçlı kullandıkları Web 2.0 araçlarını daha çok duyuru amacıyla kullandıkları görülmektedir. Web 2.0 araçlarının ölçme değerlendirme amacıyla kullanıldığı belirtilmesine rağmen, bunun az sayıda sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmesi, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirme amacıyla teknolojiden gereği kadar yararlan(a)madıklarını göstermektedir. Bu duruma sebep olarak ise öğrencinin Web 2.0 araçlarına erişilebilirliğini kısıtlayan internet veya teknolojik araç eksikliği (Başaran vd., 2020; Bayburtlu, 2020), eğitim teknolojilerinden haberdar olmamaları (Beşoluk vd., 2010), Web 2.0 araçlarını kullanabilecek yeterliliğe sahip olmamaları (Durak & Seferoğlu, 2017) veya bu konuda

kendilerini yeterli görmemeleri gösterilebilir. Web 2.0 araçları arasında yer alan WhatsApp uygulaması çoğu sınıf öğretmeni tarafından duyuru amaçlı tercih edilmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecini ders dışı süreçte de anlık mesajlaşma uygulamasıyla desteklediklerini göstermektedir (Demir & Özdaş, 2020).

Sınıf öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme amacıyla kullandıkları Web 2.0 araçlarını, kullanım ve içerik açısından tercih ettiklerini belirtmiştir (Tablo 3). Kullanım kategorisi altında yaygın kullanım, kullanım kolaylığı ve istatiksel raporlama özellikleri ön plana çıkmıştır. Ölçme değerlendirme amaçlı Web 2.0 araçları basit arayüzde olup, çoğu (Kahoot, LerarningApp, Quizlet, Qizizzz, Socrative vb.) cevaplayıcılara link aracılığı ile materyaller gönderilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca çevrimiçi ölçme değerlendirme araçlarında temel amaç geniş kitlelerden veri toplamak olduğu için (Evans & Mathur, 2005) hızlı analiz yapma ve tek yönlü bilgilendirme ön plandadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin hem süreçte öğrencilerle iletişimi kolaylaştırmak adına kolay paylaşım ve kolay kullanım özelliklerine hem de zamanı etkili kullanmak amacıyla istatiksel raporlama özelliğine sahip Web 2.0 araçlarını tercih ettiği düşünülmektedir. Öte yandan, oyunlaştırma, etkileşim ve iletişim özellikleri de belirtilmiştir. İlkokul öğrenci özellikleri dikkate alındığında sınıf öğretmenleri, öğrencileri süreçte etkin tutmak ve motive etmek amacıyla bu özelliklere sahip Web 2.0 araçlarını seçmiş olabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlar arasında (Tablo 4) internet bağlantısı ve bilgisayar eksikliğinin ön plana çıkarılması bu sürece hazırlıksız yakalandığımızı ortaya koymaktadır. Öğrenci katılımın sağlanamaması ve öğrencinin etkinlikleri gerçekleştirmemesi de ölçme değerlendirme etkinliklerinin aksamasında karşılaşılan sorunlar olarak gösterilmiştir. Öğrencinin derse karşı ilgi ve motivasyonunun düşmesi (Demir & Kale, 2020), öğretmenin öğrencilerle daha az vakit geçiriyor olması veya çevrimiçi ortamda öğrenci kontrolünün

zorlaşması (Arslan & Şumuer, 2020) bahsi geçen sorunların sebebi olabilir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin devamlılığını sağlayan velilerin, süreçte öğretmenlere gereken desteği göstermemesi de (Demir & Özdaş, 2020; Türker & Dündar, 2020) ölçme değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Nitekim ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmekte engel olarak karşımıza çıkan teknik, öğrenci ve veli kaynaklı eksiklikler, sınıf öğretmenlerinin bu etkinlikleri yapabilmek için ihtiyaç duydukları ortamlar olarak tekrarlanmıştır. Bu ihtiyaçlar öğrencilerin, mevcut olanaklarının yetersiz olduğunu ve velilerin gereken ilgiyi göstermediklerini bir kez daha vurgulamıştır. Dahası, bu ihtiyaçlar sadece ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmede değil eğitim-öğretim sürecinin devamlılığını sağlamada da engel oluşturmaktadır.

Acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yapabilmede en fazla ihtiyacın internet bağlantısı ve donanımsal araç olduğunu belirlenmiştir (Tablo 5). Ayrıca yüksek etkileşim ve çoklu ortam desteğinin bulunduğu ortamlara yönelik ihtiyaçlar bu süreçteki eksiklikleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin canlı sınıfa ihtiyaç duymaları sınıf içi ölçme değerlendirmeden faydalanmalarından dolayı olabilir. Çünkü sınıf içi hızlı değerlendirme etkinlikleri (bilgi kartları, slogan oluşturma, evet/hayır kartları, emojiler, kısa sınavlar vb.) hem öğrencinin öğrenileni pekiştirme hem de öğretmene öğrencinin gelişimine yönelik bilgi edinme ve değerlendirme yapma olanağı tanır (MEB, 2020). Bu nedenle canlı sınıf programları ders içinde hızlı bir değerlendirme yapma, öğrenci ile öğretmen etkileşimini artırma, öğrenciye anlık dönüt verme imkânı sağlayabilir. Salgın sürecinde sınıf içi değerlendirme yapmak, öğrencinin öğrenme sürecinden kopmasını engellemek açısından önemlidir (UNESCO, 2020a). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bu dönemde ölçme değerlendirme yapmaya yönelik ihtiyaçlarının dikkate alınması hem olası sorunları azaltmada hem de ölçme değerlendirmenin niteliğini artırmada katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında bulunmasını istedikleri özellikler (Tablo 6) arasında Türkçe dil desteğine yer vermesi, öğretmenlerin karşılaştığı bir güçlüğü ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenleri ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil sınırlılığını dikkate alarak bu yönde bir talepte bulunmuş olabilir. Benzer biçimde, bu isteğin sebepleri arasında ölçme değerlendirme amaçlı kullanılan sınırlı sayıdaki Web 2.0 aracında (Surveymonkey, LearningApps, Quizlet, Gradecam) Türkçe dil seçeneğinin olması da gösterilebilir. Eğitsel yazılımların öğrenci gereksinimlerini karşılayabildiği ölçüde işlevsel olduğu düşünülürse (Martínez-Villaseñor vd., 2014), ölçme değerlendirme amaçlı geliştirilecek bir Web 2.0 aracında bu konunun dikkate alınması işlevselliğini artırması açısından fayda sağlayacaktır. Nitekim öğretmen adaylarının Türkçe dil özelliğini belirtmeleri (Tatlı vd., 2019) ve bu süreçte öğretmenlerin Türkçe dil desteği talepleri (Arslan & Şumuer, 2020) bu yöndeki ihtiyacı bir kez daha vurgulamıştır. Diğer taraftan, sınıf öğretmenlerinin öğrenci sonuçlarını anında görmek istemeleri, bu süreçte zamanı ekili kullanmak için önem arz etmektedir. Çünkü canlı ders sürelerinin kısıtlı olması (Demir & Özdaş, 2020) sebebiyle değerlendirme faaliyetlerine istenilen zamanın ayrılamaması (Arslan & Şumuer, 2020) önemli bir sorun haline gelmiştir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilere öğrenme desteği sunmak, öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmek için öğrencilere daha çok zaman ayırmak gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenci sonuçlarının anlık görüntülenebilmesi, hem sınıf öğretmenin iş yükünü hafifletme hem de zamanı etkili kullanabilmesinde önemli bir rol üstlenebilir. Benzer biçimde sınıf öğretmenlerinin başka öğretmenlerin hazırladığı soruları paylaşmasına ve öğretmenin kendi arşivlerine paylaşılan soruları ekleyebilmesine yönelik talepleri de salgın sürecinde zamanı etkili kullanmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu özellikler öğretmenlerin hazırlıksız olarak yakalandıkları bu süreç içerisinde meslektaşlarıyla iletişime geçmeye ve ölçme değerlendirmedeki belirsizlikleri azaltmaya katkı sağlayabilir.

Ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının kendilerine sunulan soru türlerine yönelik talepleri olmuştur (Tablo 7).

Bu durum ölçme araçlarını çeşitlendirmek ve farklı ölçme araçlarından yararlanmak istemeleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmaları veya öğretmenlerin öğrenme sürecinde farklı amaçlarla değerlendirmede bulunması alternatif ölçme araçlarının tercih edilmesini gerekli kılmaktadır (Al-Smadi vd., 2012). Öğrenme çıktılarının niteliğini belirleyebilmek için de çeşitli ölçme değerlendirme araçlarından faydalanılmalıdır. Ayrıca acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla alternatif yöntemler kullanması (Kırmızıgül, 2020) ve öğrencilerin süreçten kopmalarını engellemek adına daha yoğun çaba göstermesi gerekmektedir. Bu durum da öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır. Dolayısıyla tüm soru türlerine sahip ölçme değerlendirme amaçlı bir Web 2.0 aracı, kuşkusuz öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları azaltmak, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu sağlamak ve yanlış öğrenme gibi olası sonuçlara daha hızlı müdahale etmek için öğretmenlere bu süreçte yardımcı olacaktır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin bu soru türlerini çevrimiçi ortamda hazırlamada kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme değerlendirme faaliyetlerinde çoğunlukla tercih edilen çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma gibi geleneksel yöntemlerde kendilerini yeterli hissetmelerine rağmen matriks, rubrikler, video/sesli soru gibi yöntemlerde kendilerini yeterince yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu sonuç, alan yazında sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri ölçme araçlarıyla benzerlik göstermektedir (Erdal & Halat, 2009).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde; ankete katılan sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinlikleri için EBA sınav, Web 2.0 araçlarını (Google Forms, Kahoot, Qizizz ve LearningApp) kullandıkları, duyuru amaçlı daha çok Whatsapp'ı tercih ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda herhangi bir Web 2.0 aracını kullanmayan sınıf öğretmelerinin de bulunduğu tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarını tercih etme sebepleri arasında daha çok yaygın kullanım, istatiksel raporlama ve kullanım kolaylığı özellikleri ön plana çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin internet bağlantısı, bilgisayar eksikliği gibi teknik eksiklikler veya öğrenci katılımının sağlanamaması gibi öğrenci kaynaklı eksikliklerle

karşılaştıkları belirlenmiştir. Benzer olarak ölçme değerlendirme yapabilmek için öğrenci kaynaklı ihtiyaçların giderilmesi ön plana çıkmıştır. Canlı sınıf uygulamalarına, etkileşimin yüksek olduğu ve çoklu ortam desteğinin bulunduğu ortamlara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Son olarak ölçme-değerlendirme amacıyla tasarlanacak Web 2.0 aracında sınıf öğretmenleri tüm soru türlerine yer verilmesini istemiş olup, bu araçta Türkçe dil desteği, öğrenci sonuçlarını anında görebilme, soru havuzuna erişim ve kişisel soru havuzu oluşturabilme en çok istenilen özellikler arasında yer almıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için öncelikli olarak öğrencilerin teknolojik donanım eksikliklerinin giderilmesi ve yeterli teknolojik alt yapı desteğinin sunulması oldukça önemlidir. Ayrıca, acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerine uzaktan ölçme değerlendirme bazında ihtiyaç duydukları eğitim desteği için çevrimiçi eğitim programları hizmete sunulabilir. Sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmadan ilerleme kaydetmenin mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda; etkili bir öğrenme sürecinin yönetilebileceği ve öğrenci gelişiminin denetlenebileceği bir ölçme ve değerlendirme platformunun acil durum ihtiyacı olarak geliştirilmesi önerilebilir. Bu bağlamda tüm soru türlerinin, dönüt sisteminin ve sanal sınıf ortamının bulunduğu, öğrencilerin sonuçlarını anında görebildiği, öğretmenlerin hazırladığı soruları paylaşabildiği, bu soruları arşive ekleyebildiği ve Türkçe dil özelliğine sahip ölçme değerlendirme amaçlı bir platformun geliştirilmesi sınıf öğretmenlerinin bu çalışmada ön plana çıkan ihtiyaçlarını giderebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma TÜBİTAK 1001 fonu tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından (08.06.2020 tarihinde 81614018-000-E.180 sayılı Etik Kurul Belgesi) etik izin alınmıştır.

Kaynakça

Acar, S., Peker, B., & Küçükgençay, N. (2021) Çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin online eğitim platformları hakkındaki görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 6*(27),901-925.

Akgün, F., Küpeli, E., & Kır, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Kahramanmaraş ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 14*(55), 207-219.

Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools. 25*(3-4), 181-198.

Al-Smadi, M., Wesiak, G., Guetl, C., & Holzinger, A. (2012, Jul 4-6). *Assessment for/as learning: Integrated automatic assessment in complex learning resources for self-directed learning* [Conference presentation]. 2012 Sixth International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems (CISIS), Palermo, Italy.

Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching–learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management, 13*(4), 43-56.

Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 201-230.

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Başak, M. H. (2014). Fatih Projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6*(1), 21-47.

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E (2020). Koronavirüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 179-209.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies. 15*(4), 131-151.

Beşoluk, Ş., Kurbanoğlu, N. İ., & Önder, İ. (2010). Educational technology usage of pre-service and in-service science and technology teachers. *Elementary Education Online, 9*(1), 389-395.

Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, *13*, 23-25.

Bozan-Yılmaz, A. (2020, 23 Eylül). EBA Yetmedi. *Milliyet*. https://www.milliyet.com.tr/gundem/eba-yetmedi-6312839

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. bs.). Ankara: Pegem A.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

Cameron, D. (2005). *The net generation goes to university?* (ED496135). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED496135

Coşkunserçe, O., & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 260-276.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.

Çiftçi, B., & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 5*(2), 111-130.

Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 15*(8), 3445-3470.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020) COVİD-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 273-292.

Demirel, Ö., & Altun, E. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme değerlendirme araçlarının yapısı. *Elementary Education Online, 16*(3), 1329-1342.

DiNuccy, D. (1999). Fragmented future. *Print, 53*(4), 32.

Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Eds.), *Eğitim Teknolojieri Okumaları 2017* (s. 537- 556). The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET).

EBA [Eğitim Bilişim Ağı] (2020). *Hakkında EBA nedir?* http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam

Erdal, E. & Halat. H. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları ölçme araçları ve ölçme araçları ile ilgili bilgi düzeyleri* [Bildiri Özeti]. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Eser, M. (2020). Öğretmen adaylarının web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi, 1*(1), 122-137.

Evans, J.R. & Mathur, A. (2005) The value of online surveys. *Internet Research, 15*(2), 195–219.

Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). Doing case study research. New York: Teachers College Press.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review, 27*, 1-12.

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

Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 263). Ankara: Pegem A.

Karadağ, A. (2020, 5 Mayıs). Meb kurumları yönetmeliğinde değişiklik resmî gazete'de. *Anadolu Ajansı.* https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-resmi- gazetede/1833220

Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 9*, 177-197.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14) 95-99.

Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 59-67.

Kırmızıgül, H. G. (2020). CoVid-19 Salgini Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 283-289.

Martínez-Villaseñor, M. D. L., González-Mendoza, M. & Danvila Del Valle, I. (2014). Enrichment of learner profile with ubiquitous user model interoperability. *Computación Sistemas, 18*(2), 359-374.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2020). *Sınıf eğitimi okul rehber kitapçığı*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26145857_Sinif.pdf

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology İn Education and Science, 4*(4), 352-369.

OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020

O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies, 65*, 17-37.

Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 395-412.

Prensky, M. (2010). *Teaching digital naatives: Partnering for real learning*. Corwin Press.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus Journal of Medical Science, 12*(4).

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi,3*(1), 121-128.

Sayımer, İ., & Küçüksaraç, B. (2015). Contribution of new technologies to university education: Opinions of communication faculty students on augmented reality applications. *Journal of Human Sciences, 12*(2), 1536-1554.

Simon, J. L. & Burstein, P. (1985). *Some principles of measurement.* Random House.

Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(7), 1-6.

Şahin, Ç., & Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 394-407.

Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 21*(1) 64-108.

Tatlı, Z., İpek Akbulut, H., & Altınısık, D. (2019). Changing attitudes towards educational technology usage in classroom: Web 2.0 tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 7*(2), 1-19.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* Epsilon Yayınevi.

Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 323-342.

UNESCO. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge

UNICEF. (2020). UNICEF and microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods.* (3. Basım). California: Sage Publications.

Yüzüak, A. V., & Dökme, İ. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının mantıksal düşünme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34*(3), 586-601.

İletişim/Correspondence
Doç. Dr. Zeynep TATLI, ztatli@trabzon.edu.tr
Doç. Dr. Sibel ER NAS, sibelernas@trabzon.edu.tr
Öğr. Şeyma TURAN, seymakaya92@gmail.com
Arş. Gör. Havva YAMAN, havvayaman@trabzon.edu.tr

Support for Individuals with Specific Learning Disabilities, Their Families and Teachers in the COVID-19 Outbreak

Bora Görgün, İzmir Democracy University Education Faculty Special Education Department, 0000-0002-9080-5667
Özge Balıkçı, Eskişehir Osmangazi University Education Faculty Special Education Department, 0000-0003-4632-1275

Abstract

In this study, it is aimed to examine the studies of institutions that provide support in the field of specific learning difficulties in Turkey and in the world during the COVID-19 epidemic for individuals with specific learning disabilities, their families and teachers. The descriptive situation pattern was used in the research. The content on the websites of the institutions has been analyzed through document analysis. According to the results of the research, the institutions frequently; aim to support families, teachers and students with online publications in education supports, to establish online health support lines and to provide information about the protection of mental health through online publications, and to provide information about situations that require urgent applications to health institutions. Institutions rarely provide educational equipment, establishment of aid funds to cover court fees and therapist fees, advocacy activity to announce support packages for students who cannot receive language and speech therapy due to economic conditions during the epidemic period, young and adult individuals with specific learning difficulties It has been observed that the coaching system that will support children works, studies on improving students' foreign language skills, and conducts situation determination studies. When the cooperation between institutions is examined, it is seen that only two institutions cooperate with social aid association, literacy association, insurance company and various public institutions. The findings of the study were discussed with the results of other studies in the literature, and recommendations were made.

Keywords: COVID-19, specific learning disability, epidemic, document analysis

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 988-1014
DOI:
10.17679/inuefd.929520

Article type:
Research article

Received : 28.04.2021
Accepted : 14.06.2021

Suggested Citation

Gorgun, B., & Balikci, Ö. (2021). Support for individuals with specific learning disabilities, their families and teachers in the COVID-19 outbreak, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 988-1014. DOI: 10.17679/inuefd.929520

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

COVID-19, a newly emerging and infectious disease, caused a global epidemic in 2020 (Power,et al., 2021). Restrictions due to the epidemic have caused differences in the lives of individuals with special needs worldwide (Hughes, & Anderson, 2020). Emergency action plans are designed for unexpected situations in different educational environments locally, nationally or globally, and important decisions are taken and implemented within the scope of these action plans (Pişkav Akmeşe, & Kayhan, 2020). During the COVID-19 epidemic, the education of children with and without special needs continued in their home environment with support through distance education (Karahanet al., 2021). As the COVID-19 pandemic suddenly forced formal education from its normal standards to digital transformation (Şenol, & Can Yaşar, 2020), students with specific learning disabilities who benefit from special education services have also started in distant education from their homes. In this direction, institutions that advocate for the rights of individuals with SLD are working to support individuals and families in educational and behavioral terms during the epidemic process. The examination of the studies carried out during the epidemic period is important because it will provide the basis for the work that can be done on the days when the return to normal life takes place. Also it can increase the cooperation between the institutions by ensuring that the institutions working in this field are informed of each other.

Purpose

Considering the interruption of education due to different epidemics and natural disasters that may occur in the future, it is important to plan the services to be provided for individuals with SLD and their families. However, it is a need to reveal the studies carried out by institutions working for individuals with SLD and their families during the epidemic process. The purpose of this research to reveal what kind of work the organizations caring with

individuals with SLD and their families perform for pandemic in Covid-19 in the world and in Turkey.

Method

Descriptive research design, one of the qualitative research methods, was used in this study (Saban & Ersoy, 2019). The case study, which emerges with the desire to understand complex social phenomena (Yin, 2014), is a research method that allows the researcher to examine in depth a phenomenon or event that cannot be controlled by the researcher based on the questions of why and how (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Findings

Twelve institutions were included in this study, in which the support provided by institutions conducting direct COVID-19 studies for individuals with SLD was examined. It is seen that institutions carry out different studies for students with SLD, young people with SLD, teachers working with students with SLD, and families of students with SLD. It has been determined that the studies conducted take place in three main themes. These main themes are supporting information, supporting material and media used, and inter-institutional cooperation. The studies carried out by the institutions are handled within these three main themes and the similar and different aspects of the works carried out by the institutions are revealed. One point to consider regarding this study is the fact that the institutions examined within the scope of the study continue to support students who have SLD during the COVID-19 process, their families and teachers working with students with SLD even while this article is being written. When the contents offered by the institutions examined for the individuals with SLD, their families and the teachers of the individuals with SLD are examined, it is seen that the common issues are especially concentrated in the fields of education and health. When the contents offered by the examined institutions for the individuals with SLD, their families and the teachers of the individuals with SLD are examined, it is seen that some shares are not provided by other institutions. Itis also seen that the institutions examined within the scope of

the study use various resources and materials to present their COVID-19 support content.

Discussion & Conclusion

There are two sub-themes under the main theme of the support content offered by the institutions. These are the similar support content offered and the different support content sub-themes offered. In the similar support contents offered, it is seen that the ways of recognizing and protecting the COVID-19 outbreak when the epidemic has just emerged are carried out with online publications and electronic text resources. In the later stages of the epidemic, it is seen that the issues of protecting the mental health of students with SLD, supporting home schooling studies and playing traditional games at home are emphasized. The reason for this situation is that the changing daily life due to the COVID-19 epidemic (Ferguson et al., 2020) leads to problems arising from working in the home and the permanent presence of family members in the home due to the continuation of the epidemic (Thorell et al., 2021; Zhao et al., 2020). The point to be considered here is that the support contents offered, especially the online live broadcasts, are prepared in an informative manner according to the expertise of the participants. It is important to raise the awareness of families and teachers, but it can be challenging to put informative content into practice for teachers and families who are away from their students during the epidemic. With the sudden occurrence of the epidemic situation, it is quite normal that applied teacher training cannot be planned because it is not possible for hands-on family trainings or teachers to reach their students. It is thought that it is important to provide informative training, especially during the epidemic period, in the form of applied family training and applied teacher training during the transition to the new normal.

COVID-19 Salgınında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere, Ailelerine ve Öğretmenlerine Sunulan Destekler

Bora Görgün, İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 0000-0002-9080-5667
Özge Balıkçı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 0000-0003-4632-1275

Öz

Bu araştırmada COVID-19 salgınında Türkiye'de ve dünyada özel öğrenme güçlüğü alanında destek sunan kurumların özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, bu bireylerin aileleri ve öğretmenleri için gerçekleştirdikleri çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel durum deseni kullanılmıştır. Kurumların web sitelerinde yer alan içerikler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kurumların sıklıkla eğitim desteklerinde çevrimiçi yayınlarla aile, öğretmen ve öğrencilerin desteklenmesini hedefledikleri, sağlık desteklerinde çevrimiçi sağlık destek hatlarının kurulması ve çevrimiçi yayınlar aracılığıyla ruh sağlığının korunması, sağlık kurumlarına acil başvuru gerektiren durumlar hakkında bilgi verilmesini hedefledikleri görülmüştür. Kurumların nadiren eğitimsel araç gereç temini, mahkeme ücretleri ve terapist ücretlerinin karşılanması amacıyla *yardım fonu kurulması, salgın döneminde ekonomik koşullar nedeniyle* dil ve konuşma terapisi alamayan öğrenciler için destek paketi açıklanması için savunuculuk faaliyeti, *özel öğrenme güçlüğü olan genç ve yetişkin bireylerin yine özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara destek olacağı koçluk sisteminin çalışması, öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi çalışması ve durum belirleme araştırmalarını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Kurumlar arası iş birliği çalışmaları incelendiğinde sadece iki kurumun sosyal yardım derneği, okuryazarlık derneği, sigorta şirketi ve çeşitli kamu kuruluşları ile iş birlikleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Kurumların hem diğer kuruluşlarla hem de kendi aralarında gerçekleştirecekleri iş birlikleri sayısının ve çeşitliliğinin artması beklenmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazında gerçekleştirilen diğer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.*

Anahtar Kelimeler: COVID-19, özel öğrenme güçlüğü, salgın, doküman incelemesi

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 988-1014
DOI:
10.17679/inuefd.929520

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
28.04.2021
Kabul Tarihi :
14.06.2021

Önerilen Atıf
Görgün, B. & Balıkçı, Ö. (2021). COVID-19 salgınında özel öğrenme güçlüğü olan bireylere, ailelerine ve öğretmenlerine sunulan destekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 988-1014. DOI: 10.17679/inuefd.929520

COVID-19 Salgınında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere, Ailelerine ve Öğretmenlerine Sunulan Destekler

2019 yılının sonlarında ortaya çıkan ve bulaşıcı bir hastalık olan COVID-19, 2020'de küresel bir salgına neden olmuştur (Power, Dolby, & Thorne, 2021). Dünya çapında sağlık, eğitim ve toplumsal yaşam alanlarında önemli sonuçları olan COVID-19 salgını özel eğitim hizmetlerini de önemli bir şekilde etkilemiştir (Hughes, & Anderson, 2020). Halk sağlığını korumak amacıyla gerçekleştirilen kısıtlamalar dünya çapında özel gereksinimleri olan bireylerin yaşamında farklılıklara neden olmuştur (Hughes, & Anderson, 2020). Bunlar; bu salgının bakım, ekonomik, sosyal ve duygusal destekler ile fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki etkisini kapsamaktadır.

COVID-19 ve risk azaltma politikaları, özel gereksinimleri olan bireylerin yaşam koşullarını ve bu bireylere sunulan hizmetleri ve destekleri değiştirmiştir (Araten-Bergman, & Shpigelman, 2021). Bununla birlikte devam eden yeni koronavirüs salgının; savunmasız olarak kabul edilen özel gereksinimli çocukların üzerindeki olası olumsuz sonuçlarını en aza indirmek özel çaba gerektirmektedir (Aishworiya, & Kang, 2020). Bu özel çabaya bir örnek olarak 2020 yılı baharında, dünyanın dört bir yanında COVID-19 salgını nedeniyle salgının yayılmasını azaltmak için okulların uzaktan eğitime geçmesini örnek vermek mümkündür (Garbe, Ogurlu, Logan, & Cook, 2020). Ayrıca salgın sürecinde, dünya üzerindeki farklı ülkeler genellikle çeşitli teknolojik alt yapıları kullanarak desteklenen mevcut uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmaya çalışmıştır (Ertuğ, 2020).

İlk vakanın 2020 yılı Mart ayında Türkiye'de görülmesi ile birlikte (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020) COVID-19 salgını bazı güçlükleri gündeme getirerek günlük yaşam rutinlerini farklılaştırmış ve eğitim alanında kesintilerle etkisini ortaya koymuştur (Özdoğan, & Berkant, 2020). Türkiye'de de COVID-19 önlemlerine paralel olarak 16 Mart 2020'de yüz yüze eğitime ara verilerek okullar kapanmıştır. Alınan önlemler kapsamında Türkiye'de okulların kapanması ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği yaparak

dijital bir eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığı ile uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır (Özer, 2020).

COVID-19 salgını küresel düzeyde eğitimin geleceği için daha fazla yenilikçi çözüm fikirleri geliştirmenin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Ertuğ, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı gibi devlet kurumları, tüm bireylere yönelik müfredata dayalı çalışma ve öğrenmenin sürdürülmesini sağlamak için, uzaktan eğitim vermek üzere uluslararası kuruluşlar, özel sektör ortakları ve sivil toplumla birlikte çalışmalar yürütmektedir (Ertuğ, 2020).

Yerel, ulusal veya küresel olarak farklı eğitim ortamlarında beklenmedik durumlara yönelik acil eylem planları tasarlanmakta ve bu eylem planları kapsamında önemli kararlar alınarak uygulamaya geçilmektedir (Pişkav-Akmeşe, & Kayhan, 2020). COVID-19 salgınında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların eğitimleri ev ortamında, uzaktan eğitim yoluyla destek sunularak sürdürülmüştür (Karahan ve diğ.,2021). Özel gereksinimi olan öğrenciler içinde yer alan özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler de eğitimlerine uzaktan eğitim aracılığıyla evlerinde devam etmişlerdir. ÖÖG dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır (Asfuroğlu, & Fidan, 2016). ÖÖG, bireyin öğrenme yeteneğinin temelini oluşturan okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç alandan birinde veya birkaçında etkisini göstermektedir (DSM-V; American Psychiatric Association, 2013). COVID-19 pandemisi aniden örgün eğitimi normal standartlarından dijital dönüşüme mecbur bıraktığı (Şenol, & Can Yaşar, 2020) gibi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de eğitimlerini evlerinden uzaktan eğitim yoluyla sürdürmeleri ile sonuçlanmıştır.

Bu doğrultuda ÖÖG olan bireylerin haklarına yönelik savunuculuk yapan kurumlar salgın sürecinde bireylerin ve ailelerin eğitsel ve davranışsal açıdan desteklenmesi için çalışmalar yürütmektedir. Salgın döneminde gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi normale dönüşün gerçekleştiği günlerde yapılabilecek çalışmalar için zemin oluşturacağı ve bu alanda çalışan

kurumların birbirinden haberdar olmasını sağlayarak, kurumlar arası iş birliğini arttırabileceği için önemlidir. Ayrıca gelecekte yaşanabilecek farklı salgın ve doğal afetler nedeniyle eğitimin kesintiye uğraması göz önünde bulundurulduğunda ÖÖG olan bireyler ve aileler için sunulacak hizmetlerin planlanabilmesi önemlidir. Bununla birlikte ÖÖG olan bireyler ve aileleri için çalışan kurumların salgın sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaların ortaya konması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenlerle bu araştırmanın genel amacı COVID-19 salgınında Türkiye'de ve dünyada ÖÖG ile ilgilenen kurumların ÖÖG olan bireyler ve aileleri için ne tür çalışmalar gerçekleştirdiklerinin ortaya konmasıdır. Bu amaçla COVID-19 salgının başlamasından araştırmanın gerçekleştirdiği zamana kadar geçen sürede Türkiye'de ve dünyada ÖÖG ile ilgilenen kurumların ÖÖG olan bireyler, aileleri ve diğer hizmet sağlayıcıları bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'de ve dünyada ÖÖG ile ilgilenen kurumların ÖÖG olan bireyler, aileleri ve diğer hizmet sağlayıcıları bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda sunulan desteğin içeriği nedir?
2. Türkiye'de ve dünyada ÖÖG ile ilgilenen kurumların ÖÖG olan bireyler, aileleri ve diğer hizmet sağlayıcıları bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda desteğin sunulmasında kullanılan ortam ve materyaller nelerdir?
3. Türkiye'de ve dünyada ÖÖG ile ilgilenen kurumların ÖÖG olan bireyler, aileleri ve diğer hizmet sağlayıcıları bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda kurumlar arası iş birliği süreci nasıl gerçekleşmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseni kullanılmıştır (Saban & Ersoy, 2019). Karmaşık sosyal olguları anlama isteği ile ortaya çıkan (Yin, 2014) durum

çalışması niçin ve nasıl sorularını temel alan araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinlemesine inceleme olanağı veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Durum çalışmaları, zengin betimleme ve bağlamsal analiz ile karmaşık durumları inceleme yöntemidir (Davey, 1991). Durum çalışmasında sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamda ayrıntılı olarak betimlenmesi ve ayrıntılı olarak incelenmesi gerçekleştirilmektedir (Birinci ve diğ., 2009). Bu doğrultuda COVID-19 salgınında Türkiye'de ve Dünya'da ÖÖG ile ilgili kurumların; ÖÖG olan bireyler, aileleri ve diğer hizmet sağlayıcıları bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla ne tür çalışmalar gerçekleştirdiklerinin ortaya konması ve betimlenmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama ve Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda elektronik materyallerden anlam çıkarmak, anlayış kazanmak amacıyla doküman incelemesi (Bowen, 2009) yoluyla veriler toplanmıştır.

Doküman incelemesi süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama Türkiye'de ve Dünya'da ÖÖG ile ilgili kurumların seçilme sürecinin gerçekleştirilmesi için dahil etme ve kapsam dışı bırakma ölçütlerinin belirlenmesi olmuştur. Bu aşama sonucunda dahil etme ölçütleri

- ÖÖG ve COVID-19 hakkında eğitsel ya da sağlık hizmetlerine yönelik bilgilendirici içerikler sunması
- ÖÖG alanında hak savunuculuğu yapan yerel ya da küresel anlamda bir kurum veya sivil toplum kuruluşu veya bu kurum/sivil toplum kuruluşunun uluslararası ortağı olması

Kapsam dışı bırakma ölçütleri

- Yalnızca sağlık hizmetlerine yönelik çalışmalar yapması

- Odak noktasının ÖÖG olan bireyler yerine özel gereksinimli bireyler olması şeklinde belirlenmiştir.

Bu kapsamda dahil etme ölçütlerini karşılayan "National Center for Learning Disabilities, International Dyslexia Association, British Dyslexia Association ve Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği ile inceleme sürecine başlanmıştır. Daha sonra International Dyslexia Association'ın global partneri olan ve ölçütleri karşılayan Australian Dyslexia Association, Australian Federation of SPELD Associations, Brazilian Dyslexia Association, Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie, Madras Dyslexia Association, Dyslexia Association of Ireland, Institute of Behavioral Psychology, Dyslexia Association of Singapore ve Turkey Dyslexia Foundation kurumları da çalışmaya dahil edilmiştir.

İkinci aşamada çalışma kapsamında dahil edilen kurumların web sitelerinin ve sosyal medya hesaplarının Mart 2019-Mart 2020 dönemleri arasında içerikleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Üçüncü aşamada kurumlara ait dosyaların oluşturulması ve elde edilen belgelerin kurumlara ait dosyalara kaydedilmesi araştırmacıların iş birliği içinde dosyaları inceleyebilmesi için çevrimiçi veri tabanına kaydedilmesi sağlanmıştır.

Dördüncü aşamada kurumlardan elde edilen verilerin doküman analizi yoluyla çözümlenmesi olarak belirlenmiştir. Kurumların web sitesi ve sosyal medya hesaplarından elde edilen veriler yazılı hale getirilmiştir. Metin üzerinde yapılan incelemeler sonucunda kod ve temalar belirlenmiştir. Bu süreci araştırmacılar çevrimiçi görüşmeler yoluyla birlikte gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar arasındaki görüş farklılıkları olduğunda birlikte tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Elde edilen temalar şekiller ve tablolara aracılığıyla görselleştirilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik için araştırmacıların; bir konu hakkında yazarken detayları vermeleri, yoğun betimlemeler yapmaları ve verileri ayrıntılı olarak raporlaştırılmaları

gerekmektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016; Creswell, 2020; Baltacı, 2019). Nitel araştırmalarda inandırıcılığa yönelik tehditlerin azaltılması için, geçerliliği ve niteliği artırmak amacıyla önerilen en önemli çözümlerden birisi ayrıntılı betimlemeler sunmaktır (Yaşar, 2018). Bu araştırmada kapsamında COVID-19 ve ÖÖG ile ilgili kuruluş örnekleri ayrıntılı olarak incelenerek raporlanmıştır.

Çeşitleme nitel çalışmalarda güvenirliği arttırmak amacıyla kullanılan yaklaşımlardan birisi arasında yer almaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Çeşitlemede, farklı kişi ve kaynaklardan bilgi toplanılarak kullanılmaktadır (Maxwell, 2018). Bu araştırmada farklı değerlendirme uzmanlarının sürece katılmaları yoluyla (Saban, & Ersoy, 2019) araştırmacı çeşitlemesinden yararlanmıştır. Bir araştırmacının, katılımcılar konusundaki deneyimleri bulguların doğruluğuna ve geçerliğine katkı sağlamaktadır (Cresswell, 2017). Bu çalışmada yer alan araştırmacılar ÖÖG konusunda ve/veya nitel araştırmalar konusunda araştırmaları bulunmaktadır.

Ayrıca güvenirliği arttırmak için araştırmanın verilerin toplanma, analiz ve sonuçlara uzlaşma gibi farklı aşamalarında araştırmacılar arasında uzlaşma noktaları oluşturulmaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Çalışmada özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman teyit inceleme tekniği (Yıldırım, & Şimşek, 2016) kullanarak araştırmacıların kullandığı yöntem doğrultusunda çalışmanın bulgularını gözden geçirmiştir. Bununla birlikte ikinci araştırmacı güvenirlik için birinci araştırmacının kurumların web sitesi ve sosyal medya hesaplarından elde ettiği verilerden oluşturduğu kod ve temaları incelemiştir. Sonra iki araştırmacı bir araya gelerek kod ve temaları birlikte incelemiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanırken "$Güvenirlik$ = $Görüş\ Birliği\ Sayısı$ / $Görüş\ Birliği$ + $Görüş\ Ayrılığı$" formülünden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 2015). İki araştırmacı arası kodlayıcı güvenirliği %98 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılığı

Doküman analizi için belirtilen yetersiz ayrıntı, seçilmişlik, ulaşılabilirlik ve standart formatın olmayışı (Bowen, 2009; Yıldırım, & Şimşek, 2009) sınırlılıkları bu araştırma içinde de geçerlidir. Ek olarak araştırmada elde edilen veriler kurumların web sitelerinden ve sosyal medya hesaplarından 2021 yılı Nisan ayına kadar elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bulgular

COVID-19 salgınında Türkiye'de ve Dünya'da ÖÖG ile ilgilenen kurumların ÖÖG olan bireyler ve aileleri için ne tür çalışmalar yaptıklarının ortaya konduğu bu araştırmada ölçütleri karşılayan 13 tane kurum incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilen kurumlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmada İncelenen Kurumlar

Kurum adı	Ülke
National Center for Learning Disabilities	ABD
British Dyslexia Association	İngiltere
International Dyslexia Association	ABD
Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği	Türkiye
Australian Federation of SPELD Associations	Avustralya
Brazilian Dyslexia Association	Brezilya
Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie	Almanya
Madras Dyslexia Association	Hindistan
Dyslexia Association of Ireland	İrlanda
Institute of Behavioral Psychology	Pakistan
Dyslexia Association of Singapore	Singapur
Türkiye Disleksi Vakfı	Türkiye

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaya dahil edilen kurumlar COVID-19 salgınında ÖÖG olan bireyleri ve ailelerini desteklemeye yönelik etkinlikler gerçekleştiren küresel ve yerel kurumlardır. Bu kurumlara ait inceleme raporları analiz edildiğinde COVID-19 sürecine ilişkin destekler ve kullanılan destek materyal ver ortam temaları ortaya çıkmıştır. Her kurumun bu ana temalar doğrultusunda gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar doğrultusunda alt temalar farklılaşmaktadır. İzleyen bölümde kurumların hazırlamış olduğu destek içeriklerden ortak ve farklı olan destekler ve kurumların kullandıkları destek materyal türü ve ortamına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Sunulan Benzer Destek İçerikleri

İncelenen kurumların ÖÖG olan bireyler, aileleri ve ÖÖG olan bireylerin öğretmenleri için sundukları içerikler incelendiğinde paylaşımların özellikle eğitim ve sağlık alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Kurumlar tarafından sunulan benzer içerikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Sunulan Benzer Destek İçerikleri

Destek türleri	Destek içerikleri
Eğitim Destekleri	Çevrimiçi yayınlar aracılığıyla aile, öğretmen ve öğrencilerin desteklenmesi
	Evde kullanılabilecek eğitim kaynaklarının paylaşılması
Sağlık Destekleri	Çevrimiçi yayınlar aracılığıyla ruh sağlığının korunması, sağlık kurumlarına acil başvuru gerektiren durumlar hakkında bilgi verilmesi
	Çevrimiçi sağlık destek hattının kurulması

Kurumların COVID-19 salgınında sundukları benzer içeriklerin eğitim ve sağlık destekleri ana temalarında toplandığı görülmektedir. Eğitim destekleri çevrimiçi yayınlar aracılığıyla aile,

öğretmen ve öğrencilerin desteklenmesi ve evde kullanılabilecek eğitim kaynaklarının paylaşılması olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Sağlık destekleri çevrimiçi yayınlar aracılığıyla ruh sağlığının korunması ve acil başvuru gerektiren durumlar hakkında bilgi verilmesi ve çevrimiçi sağlık destek hattının kurulması olarak iki alt temada toplanmıştır.

Eğitim desteklerinde kurumlar çeşitli çevrimiçi platformlarda ailelerle bir araya gelerek öğrencilerin erken okuryazarlık, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve matematik becerilerinin eğitimlerinin ev içinde desteklenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ailelerle okul aile iş birliğinin arttırılması, okullarda akran zorbalığı ve salgın sürecinde sanal zorbalıkla başa çıkma üzerine çevrimiçi atölyeler gerçekleştirilmiştir. Birçok kurum ailelerin ev içinde çocuklarıyla kullanabilecekleri eğitim kaynaklarını paylaşmıştır. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların ortak noktası öğretmenlerin öğrencilerine sunacakları öğretimin niteliğinin artması olsa da sunulan içerik ülkeden ülkeye çeşitlilik göstermektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) salgın sürecinde eğitim sürecinin nasıl yönetileceği ve nasıl öğretim sunulacağı öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programında gerçekleştirilecek değişiklikler ve öğrencilerin okul içinde ve okul bölgesindeki değerlendirme süreçlerine katılımı, Brezilya'da Müdahaleye Yanıt Modeli ve müdahale stratejileri, Türkiye'de bellek, dikkat, görsel algı, erken okuryazarlık, okul öncesinde müdahale, Singapur'da okul öncesi dönemde ÖÖG'nin ve iki kere farklı bireylerin fark edilmesi, ÖÖG ile birlikte farklı özel gereksinimi olan öğrenciler üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen çalışma gerçekleştirmeyi seçen kurumların, öğrencinin okul derslerini çevrimiçi yollarla desteklenmesini tercih ettikleri görülmektedir. Eğitim desteklerinin bir diğer alt temasında kurumların öğrencilerin salgından etkilenen eğitimlerinin evde desteklenmesi için dikkat, bellek, okuma, yazma ve matematik üzerine paylaşımlar yaptıkları görülmektedir.

Sağlık desteklerinde kurumlar çevrimiçi yayınlar aracılığıyla salgın sürecinde öğrenciler ve ailelerin ruh sağlığının korunması üzerine bilgilendirici çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca salgın

döneminde hangi durumlarda sağlık kurumlarına başvurulması gerektiği bu yayınlarda ele alınmıştır. Kurumların çeşitli iletişim platformları kullanarak destek hatları kurdukları, bu destek hatlarında COVID-19 hakkında bilgilendirme yaptıkları görülmektedir.

Sunulan Farklı Destek İçerikleri

İncelenen kurumların ÖÖG olan bireyler, aileleri ve ÖÖG olan bireylerin öğretmenleri için sundukları içerikler incelendiğinde bazı paylaşımların diğer kurumlar tarafından sunulmadığı görülmektedir. Kurumlar tarafından sunulan farklı destek içerikleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Sunulan Farklı Destek İçerikleri

Destek türleri	Destek içerikleri
Yardım Fonu/Destek Paketi	Eğitimsel araç gereç temini
	Savunma ücretleri
	Terapist ücretleri
Araştırmalar	Durum belirleme araştırmaları
Diğer faaliyetler	Koçluk
	Yabancı dil
	Bilgilendirme çalışmaları

Kurumların COVID-19 salgınında sundukları farklı destek içeriklerin yardım fonu/destek paketi, araştırmalar ve diğer faaliyetler ana temalarında toplandığı görülmektedir. Yardım fonu içerisinde eğitimsel araç gereç temini, mahkeme ücretleri ve terapist ücretleri olarak üç alt temada toplanmıştır. Araştırmalar durum belirleme çalışmaları olarak tek alt temada yer almaktadır. Diğer faaliyetler ise koçluk, yabancı dil ve bilgilendirme çalışmaları olarak üç alt temada toplanmıştır.

Yardım fonu/destek paketi temasında ABD'de COVID-19 salgınından etkilenen çocuklar ve aileler için COVID-19 Yardım Fonu başlatılmıştır. Bu yardım fonunda toplanan paranın ÖÖG olan öğrencilerin bilgisayar, eğitim yazılımı ve özel öğretmen (tutor) ihtiyaçlarını sağlamak ve salgın sırasında ihtiyaç duyan ailelerin savunma ücretlerini ödemek amacıyla harcanacağı duyurulmuştur. Almanya'da duyurulan destek paketinde ise salgın sürecinde iki milyondan fazla çocuğun dil ve konuşma terapisi alamadığı ve destek paketinin açıklanması durumunda bu terapilerin devam edeceği belirtilmektedir. Araştırmalar temasında yer alan durum belirleme çalışmaları alt temasında ABD ve Almanya'da gerçekleştirilen evde eğitim sırasında disleksi anketi, disleksi ve diskalkuli olan çocukların okul durumlarını belirleme anketi ile okullarda hak savunuculuğu yaparken karşılaşılan risklerin belirlenmesi çalışmaları yer almaktadır.

Sunulan farklı destek içerikleri kategorisinde yer alan ve herhangi bir ana temada yer alamayan çalışmalar diğer faaliyetler ana temasında toplanmıştır. Bu ana temada yer verilen ilk alt tema koçluktur. Almanya'da (Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie) faaliyet gösteren bir kurumun gerçekleştirdiği bir çalışmada genç yetişkin öğrencilerin disleksi ve diskalkulisi olan çocuklara rehberlik etmesi için koçluk programı başlatılmıştır. Yabancı dil alt temasında ise Almanya'da 13-17 yaş arası disleksi olan bireylerin İngilizce dil becerilerini desteklemek için çevrimiçi konuşma grupları kurulmuştur. Bilgilendirme alt temasında farklı ülkelerde farklı gruplar için gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarına yer verilmektedir. Almanya ve ABD'de ÖÖG olan üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenme terimleri kılavuzu hazırlanmış ve bilgisayarı verimli kullanma eğitimi düzenlenmiştir. İngiltere ve Amerika'da ebeveynler için salgın döneminde hak savunuculuğu eğitimleri, Hindistan'da geleneksel oyunların ev içine uyarlanması rehberi, Almanya'da yasal hakların danışılması için danışma hattı, diskalkuli olan öğrenciler için okul ve ders dışı destek rehberi, COVID-19 salgını ile ilgili bir hikâye kitabının disleksi olan ilkokul öğrencilerinin evlerine kargo ile gönderilmesi çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan Materyal ve Ortamlar

Çalışma kapsamında incelenen kurumların COVID-19 destek içeriklerini sunmada çeşitli kaynaklar ve materyaller kullandıkları görülmektedir. Bu kaynaklar ve materyaller Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4

Kullanılan Materyal ve Ortamlar

Destek türleri	Destek içerikleri
Elektronik Metin Kaynakları	Raporlar
	Kılavuzlar
	Bültenler
Çevrimiçi Seminer/Konferans	Herkesin erişimine açık canlı yayınlar aileler ve öğretmenler için eğitimler
	Kayıt olarak katılım gösterilen çevrimiçi seminerler
	Birden çok konuşmacının yer aldığı kayıt olarak katılım gösterilen konferanslar
Çevrimiçi İletişim Platformları	Destek hatları
	Telefon
Sosyal Medya	Facebook
	Instagram
	Twitter
	Youtube
	Linkedin

Kurumların kullandıkları destek materyaller incelendiğinde sıklıkla topluma ÖÖG'yi anlatmanın, ÖÖG olan bireyleri, ailelerini ve ÖÖG olan bireylerin öğretmenlerini desteklemek amacıyla uzman bilgilendirmelerinin yer aldığı herkese açık olan çeşitli canlı yayınların

gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca bu canlı yayınlar bittikten sonra kaydedilerek her an erişilebilir hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra kayıt olunarak katılım gösterilebilen çevrimiçi seminerlerin veya belirli bir zaman diliminde birden çok konuşmacının yer aldığı konferans ve sempozyumların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Kurumların bir bölümü destek içeriklerini hazırladıkları raporları, kılavuzları, bültenlerini web siteleri aracılığıyla ilgili kişilere sunmuşlardır. National Center of Learning Disabilities aileler, öğretmenler ve öğrenciler için hazırladığı raporlar ve kılavuzlar, British Dyslexia Association hazırladığı haber bültenleri ve Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie hazırladığı okulda diskalkuli kılavuzu örnek olarak verilebilir.

Kurumların sosyal medya hesapları incelendiğinde hepsinin en az bir sosyal medya hesabının var olduğu ve sosyal medya hesaplarından web sitelerine göre daha sık paylaşımda bulundukları belirlenmiştir. Bazı kurumlar (Dyslexia Association of Singapore) tüm sosyal medya platformlarında yer olmayı tercih ederken bazı kurumların (Madras Dyslexia Association) sadece Facebook sayfasının olduğu görülmektedir.

Kurumlar Arası İş birliği

Çalışmaya dahil edilen kurumların iki tanesinin web sayfalarında iş birliği yapılan kurumlara ait bilgiler paylaşılmıştır. Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie (Almanya) faaliyet gösteren bir kurumun; Sosyal yardım derneği olan Paritate, yetişkin bireylerin okuryazarlık becerisini desteklemek amacıyla kurulan bir kurum olan AlphaDekade, sağlık sigorta şirketi Barmer ile iş birliği yaptığı görülmektedir. Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği (Türkiye) faaliyet gösteren bir kurumun üniversiteler; Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, devlet kurumları; Millî Eğitim Bakanlığı, Radyo Televizyon Üst Kurulu, Ankara Kalkınma Ajansı ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaptığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen diğer kurumların

web sayfalarında herhangi bir kurumla iş birliği yaptıklarına dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ÖÖG olan bireylere yönelik doğrudan COVID-19 çalışmaları yürüten kurumların gerçekleştirdikleri desteklerin incelendiği bu araştırmada 12 kurum çalışmaya dahil edilmiştir. Kurumların ÖÖG olan öğrenciler, ÖÖG olan gençler, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler ve ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine yönelik farklı çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Yapılan çalışmaların üç ana temada yer aldığı belirlenmiştir. Bu ana temalar destekleyici bilgiler, kullanılan destek materyal ve ortam ile kurumlar arası iş birliğidir. Kurumların gerçekleştirdiği çalışmalar bu üç ana tema içerisinde ele alınıp kurumların gerçekleştirdikleri çalışmaların benzer ve farklı yanları ortaya koyulmuştur. Bu çalışma ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken bir nokta çalışma kapsamında incelenen kurumların COVID-19 sürecinde ÖÖG olan öğrenciler, aileleri ve ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik sundukları desteklerin bu makale yazılırken bile devam ettiği gerçeğidir.

Kurumların sunduğu destek içerikleri ana temasında iki alt temaya yer verilmiştir. Bunlar sunulan benzer destek içerikleri ve sunulan farklı destek içerikleri alt temalarıdır. Sunulan benzer destek içeriklerinde kurumların salgının yeni ortaya çıktığı zamanlarda COVID-19 salgınını tanıma ve korunma yollarının çevrimiçi yayınlar ve elektronik metin kaynakları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Salgının ilerleyen dönemlerinde ise ÖÖG olan öğrencilerin ruh sağlığının korunması, evde eğitim çalışmalarının desteklenmesi, evde geleneksel oyunların oynanması konularına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durumun nedeninin COVİD-19 salgını nedeniyle değişen günlük yaşantının (Ferguson ve diğ., 2020), salgının sürmesi nedeniyle ev içinde çalışma ve sürekli aile bireylerinin ev içinde olmasından kaynaklı stres, kaygı, sosyal izolasyon ve ev içi anlaşmazlıklar gibi çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlara yol açmasından (Thorell ve diğ., 2021; Zhao ve diğ., 2020) kaynaklandığını düşündürebilir. Burada dikkat

edilmesi gereken konu, sunulan destek içeriklerinin özellikle çevrimiçi canlı yayınların katılımcıların uzmanlık alanlarına göre bilgilendirici nitelikte hazırlanmış olmasıdır. Aileleri ve öğretmenleri bilinçlendirmek önemlidir ancak salgın döneminde öğrencilerinden fiziki olarak uzak olan ve teknoloji desteği ile eğitim sürecini sürdüren öğretmenler ve aileler için bilgilendirici içeriklerin uygulamaya dökülmesi zorlayıcı olabilmektedir. Salgın durumunun ani gerçekleşmesi ile uygulamalı aile eğitimlerinin veya öğretmenlerin öğrencilerine ulaşması mümkün olmadığı için uygulamalı öğretmen eğitimlerinin planlanamamış olması gayet normaldir. Özellikle salgın döneminde bilgilendirici nitelikte olan eğitimlerin yeni normale geçiş sürecinde uygulamalı aile eğitimi ve uygulamalı öğretmen eğitimi şeklinde gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖÖG okuma, matematik ve yazma alanlarına etki eden nörogelişimsel bir bozukluktur (DSM-V; American Psychiatric Association, 2013). Kurumlar arası farklılaşan bir konulardan biri de ÖÖG'nin özellikle okuma bozukluğu (disleksi) boyutuna yoğunlaşmış olmalarıdır. Çalışmaya dahil edilen kurumlarından biri olan National Center for Learning Disabilities ÖÖG'nin okuma, matematik ve yazma alanları üzerine, bir diğer kurum olan Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie ise okuma ve matematik alanları üzerine çalışmalar gerçekleştirmektedir. Diğer kurumlar ise sadece okuma bozukluğu (disleksi) üzerine çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu durum matematik ve yazma alanında güçlük yaşayan öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri için dezavantajlı bir durumdur. Bu nedenle önümüzdeki günler de matematik ve yazma alanında güçlük yaşayan bireyleri hedef alan kurumların yaygınlaşması temenni edilmektedir.

Özellikle Australian Federation of SPELD Associations, National Center for Learning Disabilities ve Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie tarafından ÖÖG olan genç bireylere yönelik destek içerikleri sunulmuştur. Bu destek içerikleri elektronik metin kaynaklarının paylaşımı, çevrimiçi seminer/konferans ve koçluk programlarıdır. Bu çalışmaların duyuruları

web siteleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elektronik metin kaynaklarının paylaşımı, çevrimiçi seminer/konferans gibi destekler ilgili tüm katılımcılara açık olarak gerçekleştirilirken koçluk programlarına kurumlara üye olan kişiler dahil edilmiştir. Gerçekleştirilen bir çevrimiçi seminerde işyerlerinde öğrenme ve dikkat sorunları ile başa çıkma; elektronik metin kaynaklarında yurtta kalan lise ve üniversite öğrencilerinin gelecek döneme nasıl hazırlanmaları gerektikleri, salgın döneminde dijital öğrenmenin nasıl sürdürülebileceği, dikkat becerilerinin arttırılması için ipuçları konu edilmiştir. Koçluk çalışmasında ise genç öğrencilerin disleksi ve diskalkulisi olan genç öğrencilere rehberlik etmesi amaçlanmıştır. Salgın döneminde genç disleksi ve diskalkulisi olan bireylere yönelik sadece iki ülkede destek çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Salgın döneminde ÖÖG olan ve diğer yetersizlik gruplarındaki gençler için mesleki araştırmalar (Kaya ve diğ., 2021) ve sosyal duygusal durumları (Toste ve diğ., 2021) ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Kurumların da ÖÖG olan çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin desteklenmesinin yanında ÖÖG olan genç bireylerin iş yaşamı, barınma sorunları, sosyal duygusal sorunlar gibi alanlarda desteklenmesi gerektiği bu konuya daha fazla önem verilmesinin gerektiğinin altı çizilmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin salgın sürecini sağlıklı bir şekilde atlatmaları yüz yüze eğitimin devam ettiği dönemde ve uzaktan eğitimin devam ettiği dönemde öğrencilerin anne, babalarına ve öğretmenlerine zor ve karmaşık yükler düşmektedir. Bu noktada kurumların desteğine ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Birçok ülkede aşılama sürecinin başlaması ile yeni normale geçiş süreci hızlanmıştır. Aşılanmanın tamamlanması ve yeni normalin tamamen başlaması yeni bir salgın sürecinin başlamayacağı veya doğal afetle karşılaşılmayacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle olası bir salgın veya doğal afet durumu göz önünde bulundurularak şimdiden gerçekleştirilecek çalışmalar için hazırlıklı olunması gerekmektedir. COVID-19 salgınında ani ve hızlı bir şekilde hayata geçirilen uzaktan eğitime katılım seçeneklerinin salgın sonrasında da kullanılabilir olması konusunda çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Kurumların iş birliği gerçekleştirdikleri kuruluşlar incelendiğinde sadece iki kurumun (Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie ve Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği) iş birliklerine web sayfalarında yer verdikleri görülmektedir. Diğer on kurumun web sayfasında herhangi bir iş birliğine rastlanmamıştır. COVID-19 salgının otizm spektrum bozukluğuna (OSB) etkisinin konu edildiği bir araştırmada ise (Sani-Bozkurt ve diğ.,2021), kurumların sağlık ve eğitim alanlarında çeşitli kurumlarla, aşevleri, gıda desteği sunan kuruluşlarla ve çeşitli devlet kuruluşları ile iş birliği gerçekleştirdikleri dikkat çekmektedir. OSB alanında çalışan kurumların kurdukları iş birliklerini ÖÖG alanında çalışan kurumların iş birlikleri ile kıyasladığımızda OSB alanında çalışan kurumların çok daha fazla iş birliği kurduğu görülmektedir. Bu durumun ÖÖG olan bireylerin OSB olan bireylerin ihtiyaçlarına göre farklılaştığından kaynaklandığını tahmin edilmekle birlikte özellikle ÖÖG alanında çalışan kurumların ÖÖG olan bireylerin özellikle sağlık ve gıda alanındaki ihtiyaçlarının tekrar gözden geçirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kurumların faaliyetlerini sadece ÖÖG olan öğrencilerin eğitim düzeylerini, ailelerin ve öğretmenlerin bilgi düzeylerini desteklemek, COVID hakkında bilgi paylaşımı yapmakla sınırlı tutmamaları çok önemlidir. Araştırma kapsamında incelenen National Center for Learning Disabilities salgından etkilenen çocuklar için COVID-19 yardım fonu başlatmıştır. Bu fonda toplanacak para ile ÖÖG olan öğrencilerin bilgisayar, eğitim yazılımı vb. ihtiyaçlarının karşılanacağı, ailelerin salgın sırasında ortaya çıkan durumlar için mahkemeye başvuru ücretinin karşılanacağını duyurmuştur. Bundesverband Legasthenie und Dyskaikulie kurumu salgın nedeniyle açıklanacak destek paketinde dil ve konuşma terapisi alamayan öğrenciler için bir destek açıklanması durumunda bu öğrencilerin devam edebileceklerini duyurmuştur. Bu iki kurum haricinde salgın süresince etkilenen grupların maddi açıdan desteklenmesi veya hükümetin desteklemesi için çağrıda bulunulması gibi bir benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer kurumların gerçekleştirdiği bilginin yayılması, öğretmen niteliklerinin arttırılması, eğitim ve ruh sağlığı hizmetlerinin sunulması vb. faaliyetler önemli çalışmalardır ancak salgın sürecinde ailelerin maddi sıkıntılar yaşadığını düşünürsek maddi konularında göz ardı

edilmemesi gereklidir. Bu durum kurumların içinde bulundukları toplumun ekonomik seviyesi ve yardıma ihtiyaç duyup duymadıkları ile açıklanabilir ancak salgın döneminde yapılan bu farklı çalışmaların tüm kurumlara örnek olması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada uygulamaya ve ileriye yönelik araştırmalara yönelik önerilerden söz edilebilir. Uygulamaya yönelik önerilere aşağıda yer verilmektedir.

Çevrimiçi yayınlarda ele alınan çalışmaların çarpıcı içerikleri elektronik metin kaynakları ile ilgili kişilere ulaştırılabilir. Özellikle salgın sürecinde kurulacak ve sonrasında devam ettirilebilecek kurumlar arası iş birliği çalışmalarına yer verilebilir. Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin, aileleri ve öğretmenlerin kendi arasında etkileşim sağlayabileceği uygulamalar geliştirilebilir ve geliştirilen uygulamalardan yararlanılarak uzaktan aile danışmanlığı sistemleri geliştirilebilir. Okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim, üniversite, meslek hayatı gibi alanlarda çalışmalar yaygınlaştırılabilir. İlerleyen yıllarda salgın sürecinin devam edeceği veya farklı doğal afetlerin meydana gelebileceği düşünülerek, çevrimiçi bilgilendirme ve destekleme araçları geliştirilip kullanıma hazır hale getirilebilir. Uzaktan okuma, matematik ve yazma becerilerini geliştirebilecek bir uzmanın geribildirimine dayalı eğitim modelleri geliştirilebilir. İleri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır. Salgın sürecinde ülkelerin eğitim sistemleri içinde ÖÖG olan öğrenciler için alınan tedbirler ve düzenlemelerin incelendiği araştırmalar planlanabilir. ÖÖG olan bireylere salgından korunma ve kişisel hijyen konulu çevrimiçi erişimi olan bir eğitim modülü tasarlanabilir. Ailelerin ve öğretmenlerin kurumların gerçekleştirdikleri faaliyetlerden memnun kalma düzeylerini belirleyebilmek için araştırmalar planlanabilir. Salgın sürecinde ailelerin ÖÖG olan çocuklarının gereksinimlerini (bilgisayar, tablet, eğitim yazılımı, özel ders öğretmeni) maddi olarak karşılayıp karşılayamadıkları ve bu gereksinimler için herhangi bir kurumdan destek alıp almadıklarını belirlemek için araştırmalar planlanabilir. Salgının ÖÖG olan çeşitli eğitim kademelerindeki öğrenciler, yetişkin bireyler, aileleri ve öğretmenlerin yaşam kalitelerine ve ruh sağlıklarına etkisini konu eden araştırmalar planlanabilir. Salgının ÖÖG olan öğrencilerin akademik performanslarına yönelik olası olumsuz

etkilerini en aza indirmek için bu öğrencilerin ihtiyaç duydukları akademik konularda farklı eğitim programları ve müdahaleleri tasarlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Çalışma doküman analizi çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Kaynakça/References

Aishworiya, R., & Kang, Y. Q. (2020). Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-4. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6

Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü [Specific learning disorders]. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1); 49-54. , http://dx.doi.org/10.20515/otd.17402

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı [Diagnostic and statistical manual of mental disorders]. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Araten-Bergman, T., & Shpigelman, C. N. (2021). Staying connected during COVID-19: Family engagement with adults with developmental disabilities in supported accommodation. *Research in developmental disabilities*, *108,* 103812. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103812

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal, 9(*2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Eğiten Kitap

Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(9). https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=pare

Ertuğ, C., (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 11-53.

Ferguson N., Laydon D., Nedjati Gilani G., Imai N., Ainslie K., Baguelin M., Bhatia, S., Boonyasiri, A., Cucunubá, Z., Cuomo-Dannenburg, G., Dighe, A., Dorigatti, I., Fu, H., Gaythorpe, K., Green, W., Hamlet, A., Hinsley, W., Okell, L. C., van Elsland, S.,… Ghani A. (2020). *Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID-19 mortality and healthcare demand.* Prepared for Imperial College COVID-19 response team. https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/medicine/mrc-gida/2020-03-16-COVID19-Report-9.pdf

Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, *4*(3), 45-65. https://doi.org/10.29333/ajqr/8471

Hughes, N., & Anderson, G. (2020). The experience of the COVID-19 pandemic in a UK learning disability service: lost in a sea of ever changing variables–a perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-4. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1773711

Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. ve Kayhan, N. (2021). Annelerin Koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education,* 25, 79-105.

Kaya, C., Hsu, S., Rumrill, P. D., Hanley-Maxwell, C., & Chan, F. (2021). Differential vocational rehabilitation service patterns and outcomes for transition-age youth with specific learning disabilities: Implications in the COVID-19 era. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54(1), 59-70. https://doi.org/10.3233/JVR-201118

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (Çev. Ed. Çevikbaş, M.). Nobel.

Özer, M., (2020). Türkiye'de COVID-19 Salgını Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1124-1129. https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 13-43. https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118

Pıştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2020). Özel Eğitim Öğretmenliği Öğrencilerinin Koronavirüs (COVID-19) Salgın Sürecinde Uygulama Derslerine İlişkin Deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, *15*(8), 3669-3688. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44410

Power, N., Dolby, R., & Thorne, D. (2021). 'Reflecting or frozen?'The impact of Covid-19 on art therapists working with people with a learning disability. *International Journal of Art Therapy*, 1-12. https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1871388

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Anı.

Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G. ve Yıldız, G. (2021). COVID-19 küresel salgınının otizm spektrum bozukluğuna yansımaları: Betimsel durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 29-52. https://doi.org/10.14689/enad.25.2

Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 439-458. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808

T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Covid-19 (Sars, CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi, Bilim Kurulu Çalışması, 14 Nisan 2020, https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/ COVID-19_Rehberi.pdf. Erişim Tarihi:03.06.2021.

Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B., Groom, M. J., ... & Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1

Toste, J. R., Raley, S. K., Gross Toews, S., Shogren, K. A., & Coelho, G. (2021). "Eye Opening and Chaotic": Resilience and Self-Determination of Secondary Students with Disabilities Amidst the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*,*16*(2), 1-27. https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1906248

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

Yin, R.K. (2014). Case study methods: design and methods (5. Baskı). Sage Pbc. https://doi.org/10.4135/9781473915480.n48

Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., ... & Wu, J. L. (2020). The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1–9 During the COVID-19 Pandemic. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, *26*, e925591-1. https://doi.org/10.12659/MSM.925591

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün
bora.gorgun@idu.edu.tr
Arş. Gör. Dr. Özge Balıkçı
ozges@ogu.edu.tr

Relationships Between Counselors' Attitudes towards Spirituality and Effective Counselor Characteristics

Figen Kasapoğlu, Istanbul 29 Mayıs University, ORCID ID*: *0000-0002-4991-1409
Mustafa Kutlu, Inonu University,ORCID ID: 0000-0002-1919-7371

Abstract

The purpose of this research is to examine the attitudes of counselors about spiritual issues in the counseling process in terms of their spiritual orientations and effective counselor characteristics. The universe of the research consists of counselors who work in public schools and guidance research centers in Istanbul and complete their undergraduate education in guidance and counseling program. The sample of the study consists of 514 (344 females) consultants selected by appropriate sampling method. Personal Information Form, Effective Counselor Characteristics Assessment Scale, Spiritual Orientation Scale, and Spirituality in Counseling Counselor Attitude Scale were used as data collection tools. Multiple regression analysis was conducted to examine the attitudes of psychological counselors, which are the main purpose of the study, in the counseling process in terms of spiritual orientations and effective counselor qualities. The results of the analysis indicated that the spiritual orientation, and the flexibility dimension of the characteristic of effective counselors were significantly and positively predicts the attitudes of the counselors about the spiritual issues in the counseling process; it has shown that the intellectual competence dimension of the characteristic of effective counselors were significantly and negative way predicts the attitudes of counselors about spiritual issues in the counseling process. It was found that energy, support, goodwill and self-awareness characteristics of effective counselors did not significantly predict counselors' attitudes towards spiritual issues during the counseling process. The findings of the study were interpreted within the framework of the relevant literature and suggestions were presented.

Keywords: *Effective Counselor Characteristics, Spirituality, Counselors' Attitudes towards Spirituality in Counseling*

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1015-1045
DOI:
10.17679/inuefd.856748

Article type:
Research article

Received : 08.01.2021
Accepted : 15.06.2021

Suggested Citation

Kasapoğlu, F. & Kutlu, M. (2021). Relationships between counselors' attitudes towards spirituality and effective counselor characteristics, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1015-1045. DOI: 10.17679/inuefd.856748
This article is based on part of the doctoral dissertation completed in 2019.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The therapeutic relationship and counselor qualifications established between the counselor, and the client determine the effectiveness of the counseling process (Corey, 2012; Norcross & Wampold, 2019). In an effective counseling, body, mind and soul are handled together (Corey, 2006). Cormier and Cormier (1998), emphasized the characteristics of "intellectual competence", "energy", "flexibility", "support", "goodwill" and "self-awareness" as the characteristics that effective consultants should have (as cited in Gladding, 2013). Myers, Sweeney, and Witmer (2000, p. 252) define spirituality as "the quality of human existence that includes a consciousness of power or existence that goes beyond the material aspect of life and a deep commitment to the universe and a sense of integrity". Spirituality has been accepted as an important coping factor and cultural phenomenon that can affect the therapeutic relationship and process as well as therapy outcomes over time (Gladding, 2013; Matise et al., 2018). For many people seeking help from a counselor, spirituality is one of the important aspects of their lives (Burke et al., 2005). Therefore, it seems important that psychological counselors are prepared for such clients.

Attitude towards Spirituality in Psychological Counseling is generally defined as the handling of spiritual perspectives in the counseling process in an ethically appropriate and culturally sensitive manner. In this context, (i) establishing a morally clear and safe therapeutic relationship, (ii) setting spiritual goals in psychotherapy, (iii) making spiritual evaluations, (iv) complying with ethical rules, and (v) applying appropriate spiritual interventions in therapy, spiritual expresses sensitivity to issues (Richards & Bergin, 2004, 2005).

Purpose

In the light of the relevant literature, it is thought that the spiritual orientation of the counselors is related to their attitudes towards spiritual issues in counseling. On the other hand, considering that the aim of the psychological counseling profession is to help the clients

to recover, it is seen as an attitude that can be expected from effective counselors to consider the spiritual dimension in the counseling process among all possible healing resources. Therefore, in this study, it was aimed to examine the attitudes of the counselors to address spiritual issues in counseling in terms of their spiritual orientation and effective counselor characteristics.

Method

The examination of counselors' attitudes towards spiritual issues during the counseling process in terms of their spiritual orientation and effective counselor characteristics is a relational research model.

Participants. 514 [344 (66.9%) females and 170 (33.1%) males] counselors participated in the study.

Instruments and procedure. Personal Information Form, Effective Counselor Characteristics Assessment Scale, Spiritual Orientation Scale, and Spirituality in Counseling Counselor Attitude Scale were used as data collection tools. The research data were obtained from the counselors working in the official schools and guidance and research centers affiliated to the Ministry of National Education in the province of Istanbul between April and June in the 2017-2018 academic year.

Data analysis. Incomplete, incorrect markings and extreme values were excluded from the analysis. Relationships between variables were tested using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis. In this study, the significance level was taken as .05. SPSS package program was used for statistical analysis.

Findings

A positive and significant relationship was found between attitudes towards spirituality in counseling and spirituel orientation score ($r = .43$, $p < .01$), and a positive and significant relationship between spirituel orientation score and goodwill score ($r = .11$, $p < .05$). There was

no significant relationship between attitudes towards spirituality in counseling and effective counselor characteristics (ECC) total and ECC sub-dimensions (p> .05).

There was a significant correlation between the variables of spiritual orientation and effective counselor competencies of intellectual competence, energy, flexibility, support, goodwill and self-awareness and counselor attitudes towards spiritual issues in counseling (R = .458, R2). = .210) (F (7-506) = 19.228, p <.01). These seven variables explained 21% of the change in attitudes towards spirituality in counseling. Based on the standardized regression coefficients, the order of relative significance of the predictive variables on the attitudes towards spirituality in counseling was as follows: Spiritual orientation (β = .434), flexibility (β = .154), intellectual competence (β = -.132), goodwill (β = - .094), self-awareness (β = .059), energy (β = -.046) and support (β = .029). Based on the significance of regression coefficients, the variables of spiritual orientation (p <.01), flexibility (p <.01) and intellectual competence (p <.05) were the significant predictors of counselors' attitudes towards spirituality in counseling.

Discussion & Conclusion

The results of the analysis indicated that the spiritual orientation, and the flexibility dimension of the characteristic of effective counselors were significantly and positively predicts the attitudes of the counselors about the spiritual issues in the counseling process; it has shown that the intellectual competence dimension of the characteristic of effective counselors were significantly and negative way predicts the attitudes of counselors about spiritual issues in the counseling process. It was found that energy, support, goodwill and self-awareness characteristics of effective counselors did not significantly predict counselors' attitudes towards spiritual issues during the counseling process.

Psikolojik Danışmanların Maneviyata İlişkin Tutumları ve Etkili Danışman Nitelikleri Arasındaki İlişkiler

Figen Kasapoğlu, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, ORCID ID*: *0000-0002-4991-1409
Mustafa Kutlu, İnönü Üniversitesi,ORCID ID: 0000-0002-1919-7371

Öz

Bu araştırmanın temel amacı psikolojik danışmanların danışma sürecinde manevi konulara ilişkin tutumlarını manevi yönelimleri ve etkili danışman nitelikleri açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 514 (344 kadın) danışmandan oluşmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme Ölçeği, Manevi Yönelim Ölçeği ve Psikolojik Danışmada Maneviyata Yönelik Danışman Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik danışmanların danışma sürecinde manevi konulara ilişkin tutumlarını manevi yönelimleri ve etkili danışman nitelikleri açısından incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, manevi yönelim ve etkili danışman niteliği esneklik boyutunun danışmanların danışma sürecinde manevi konulara ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde; etkili danışman niteliği entelektüel yeterlik boyutunun ise anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığını göstermiştir. Etkili danışman niteliklerinden enerji, destek, iyi niyet ve öz-farkındalık boyutlarının danışmanların danışma sürecinde manevi konulara ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ilgili alan yazın çerçevesinde yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Psikolojik Danışma, Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri, Maneviyat, Psikolojik Danışmada Maneviyata Yönelik Danışman Tutumu.*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1015-1045
DOI:
10.17679/inuefd.856748

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
08.01.2021
Kabul Tarihi :
15.06.2021

Önerilen Atıf

Kasapoğlu, F. & Kutlu, M. (2021). Psikolojik danışmanların maneviyata ilişkin tutumları ve etkili danışman nitelikleri arasındaki ilişkiler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1015-1045. DOI: 10.17679/inuefd.856748

Bu makale 2019 yılında tamamlanan doktora tezinin bir kısmına dayanmaktadır.

Psikolojik Danışmanların Maneviyata İlişkin Tutumları ve Etkili Danışman Nitelikleri Arasındaki İlişkiler

Geçen yüzyılın sonlarına doğru dünyada psikolojik danışma ve psikoterapi alanı, manevi konulara eğilme gereksinimini fark etmiş, maneviyat konusu psikiyatristler ve psikologlar tarafından ele alınmaya başlanmıştır. Maneviyat, zamanla psikolojik danışma ilişkilerini, terapötik süreç ve sonuçlarını etkileyebilen önemli bir kültürel olgu ve başa çıkma unsuru olarak kabul edilmiştir (Gladding, 2013; Matise vd., 2018). Aynı zamanda ruh sağlığı uzmanlarının psikolojik danışmada maneviyatı ele alma konusundaki tutumlarını çeşitli değişkenlerle birlikte inceleyen çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Adams, 2012; Burke, 2001; Cornish vd., 2012; Francis, 2011; Henriksen Jr. vd., 2015; Hickson vd., 2000; Quillin, 2003; Martinez, 2004; Matthews, 2004; Plump, 2011; Shuler, 2009; Smith, 2006; Weiss, 1999). Bu araştırmada Türkiye'deki psikolojik danışmanların danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumları ile manevi yönelimleri ve etkili danışman nitelikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Etkili Psikolojik Danışman Özellikleri

Psikolojik danışma uygulamasının başarısı terapötik ilişkinin etkinliğine bağlıdır (Kuzgun, 1997). Danışman ve danışan arasında kurulan terapötik ilişki ve danışman nitelikleri danışma sürecinin etkinliğini belirlemektedir (Corey, 2012; Duncan vd., 2010; Lambert, 2013; Norcross & Guy, 2007; Norcross & Wampold, 2019). Araştırmalarda etkili danışmanların nitelikleri genel olarak empati, kabul, içtenlik, güçlü kişiler arası beceriler, duygusal dengelilik, cesaretlendirici olma, olumlu ve gerçekçi öz saygı, öz farkındalık, kültürel yeterlilik, belirsizliğe tolerans, entelektüel yeterlilik, etik olma, nesnellik, adil olma, esneklik ve değişime açıklık olarak belirtilmektedir (Gladding, 2013; Neukrug, 2016; Nystul, 2016; Pope, 1996; Pope & Kline, 1999; Seligman ve Reichenberg, 2013). Bu özelliklerin yanı sıra iyilik hali bakış açısını benimseme, bir kurama yakınlık, sanatçı ruhlu olma, sabır, öz kabul, iyi niyet gibi nitelikler de etkili danışmanların nitelikleri arasında yer almaktadır (Gladding, 2013; Moss & Gloviak, 2017;

Neukrug, 2016; Nystul, 2016). Ayrıca son zamanlarda bazı araştırmacıların danışanın manevi boyutuna duyarlı olmayı ve danışanın bu yönünü danışma sürecinde dikkate almayı etkili danışmanların niteliklerinden biri olarak ele aldıkları görülmektedir (Moss ve Gloviak, 2017; Nystul, 2016; Oluseyi & Oreoluwa, 2014).

Cormier ve Cormier (1998), etkili danışmanların sahip olması gereken altı nitelik vurgulamıştır (aktaran Gladding, 2013). Bu özellikler "entelektüel yeterlik", "enerji", "esneklik", "destek", "iyi niyet" ve "öz-farkındalık"tır. Bu özelliklerden *entelektüel yeterlilik*, danışmanın hızlı ve yaratıcı olduğu kadar öğrenme isteğini ve yeterliliğini; *enerji,* gün içerisinde arka arkaya birden çok danışanla seanslarda etkin olma ve bunu sürdürebilme becerisini; *esneklik*, bir kuramsal yaklaşıma bağlı kalmadan danışanın ihtiyacına göre farklı teknik ve kuramı seçebilme, farklı yöntem ve teknikleri danışanlarına uyarlayabilme becerisini*; destekleyici olmak*, danışanın umudunu yeşertirken, kendi kararlarını vermesinde cesaretlendirme becerisini; *iyi niyet*, etik kurallar çerçevesinde, yapıcı bir şekilde danışanın iyiliğini gözetme arzusunu; *öz farkındalık*, davranışları, değerleri ve duyguları da kapsayan kendilik algısını ve kişiyi etkileyen faktörlerin neler olduğunun ve bu faktörlerin kişiyi nasıl etkilediğinin farkında olma yeteneğini ifade etmektedir. Bu araştırmadaki etkili danışman nitelikleri, Cormier ve Cormier'in vurguladığı etkili danışman özelliklerini içermektedir.

Psikolojik Danışman'ın Maneviyatı

Sağlıklı yaşam modelleri, akreditasyon standartları, tanı ölçütleri ve maneviyat hakkındaki akademik literatür genel olarak, danışanın sağlığı, iyi oluşu ve gelişimi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte danışmanların ve danışman adaylarının manevi yaşamlarının da üzerinde durulmasını hak ettiği öne sürülmektedir. Nitekim araştırmacılar, ruh sağlığı uzmanlarının yaşamlarında maneviyatın önemli olduğunu vurgulamaktadır (Cashwell vd., 2007; Shafranske & Malony, 1990; Plumb, 2011).

Psikolojik danışmanın portresi çizilirken, bir danışmanın başkalarının başarmasına yardımcı olmayı umduğu davranışlara model olabilmek için her şeyden önce kendisi fiziksel,

zihinsel, sosyal-duygusal ve manevi olarak büyümeye kendisini adaması, danışman özellikleri arasında yer almaktadır (Egan, 1997). Sargeant (1989), terapistlerin manevi iyi oluşunun danışan hizmetleri bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Bu noktada Wittine (1995), güçlü bir maneviyat duygusunun terapistlerin danışanlarının ıstırabına tanıklık etme ve güçlü kalma yeteneklerini artırdığını öne sürmüştür. Birçok durumda Psikolojik Danışman'ın maneviyatı, danışanın manevi konularına uyum sağlayabilmesi için bir değer alt yapısı oluşturabilir. Bu nedenle psikolojik danışmanların danışanlarının maneviyatının yanı sıra, kendi maneviyatlarını da değerlendirmeleri önerilmektedir (Gladding, 2013, s.120).

Psikolojik Danışmada Maneviyat

Psikolojik danışma ve maneviyat bazı yönlerden benzer hedeflere sahiptir. Her ikisi de kendini kabul etmeyi, başkalarını ve kendini affetmeyi, birinin eksikliklerini kabul etmeyi, kişisel sorumluluğu üstlenmeyi, acı ve hınçlardan kurtulmayı, suçluluk duygusuyla başa çıkmayı ve kişinin kendine yönelik yıkıcı düşünce, duygu ve davranış biçimlerini bırakmayı öğrenmeyi vurgulamaktadır (Burke vd., 2005; Corey, 2012). Maneviyat teriminin, özellikle ruh sağlığı, sosyal ve davranış bilimcileri arasında ne anlama geldiğiyle ilgili bir fikir birliği yoktur (Zinnbauer vd., 1997). Maneviyat birçok araştırmada tanımlanmaya çalışılmış olsa da tanımlanması zor, karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır (Haddock & Falkner, 2017; Koenig, 2018, West, 2000; Zinnbauer vd., 1997). Bu çalışmada psikolojik danışma Alanında İyilik Hali Modelini geliştiren Myers ve arkadaşlarının (2000, s. 252) maneviyat tanımına yer verilmiştir: "*Yaşamın maddi yönünün ötesine geçen bir güç veya varlık bilinci ve evrene derin bir bağlılık ve bütünlük duygusunu içeren insan varoluşunun niteliğidir*."

Amerikan Psikoloji Birliği'nin (APA, The American Psychological Association) bir bölümü olan Din ve Maneviyat Psikolojisi Topluluğu, insanların yaşamlarında ve psikoloji disiplininde din ve maneviyatın öneminin anlaşılmasını sağlamak için yapılan psikolojik teori, araştırma ve klinik uygulamaları desteklemektedir (APA, t.y). Aynı şekilde Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA, American Counseling Association) bünyesinde bulunan Psikolojik Danışmada

Manevi, Etik ve Dini Değerler Birliği (ASERVIC, Association for Spiritual, Ethical, and Religious Values in Counseling) manevi, etik ve dini değerlerin kişinin genel gelişimi için gerekli olduğu düşüncesiyle bu değerleri danışma sürecine entegre etmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır (ASERVIC, 2017). Aynı zamanda ACA'nın mesleki etik kurallarına göre danışmanların danışanların manevi yönüne duyarlı olma sorumluluğu bulunmaktadır (ACA, 2014). Ruh Hastalıkları Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın (DSM, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) beşinci basımında, din ve maneviyat esas olarak kültür kategorisinde yer almıştır (American Psychiatric Association, 2013). Böylece kültürel çeşitliliğe yapılan vurgu, dindarlık ve maneviyat konularına patolojik olmayan bir bakış açısı sağlamıştır (Prusak, 2016).

Ruh sağlığı uzmanları psikolojik danışma sürecinde manevi konuların ele alınmasının önemine yönelik bazı sebepler göstermişlerdir: Maneviyatın evrensel bir insan yapısı olarak görülmesi (Helminiak, 2001; Ingersoll, 2004), birçok kişinin yaşamında yaygın olması (Burke vd., 2005; Cashwell & Young, 2011a; Johnson, 2013), yaşamın önemli bir yönü ve kişilik gelişiminin ayrılmaz ve gerekli bir parçası olup keşfedilmesinin kişiyle ilgili değerli bilgiler veriyor olması (Elkins, 2005, 2015; Sperry & Shafranske, 2005), potansiyel olarak yararlı bir destek ve güç kaynağı olması (Barnett, 2016; Corey, 2012; Corey vd., 2011, Fallot, 2001; Pargament, 2011; Pargament vd., 2005; Shafranske & Malony, 1990), sıkıntıların kaynağı olabilmesi (Ano &Pargament, 2013; Barnett, 2016; Chandler vd., 1992; Corey, 2012; Corey vd., 2011; Pargament, 2011), mesleki etik kurallar tarafından zorunlu olması (ACA, 2014), çok kültürlü duyarlılığın bir parçası olması (ACA, 2014; Curtis & Davis, 1999; Fukuyama & Sevig, 1997; Ljungberg, 2006; Robertson, 2010; Sue & Torino, 2005), bütüncül yaklaşımın bir boyutu olması (Burke vd., 2005; Myers & Williard, 2003; Passmore, 2003; Robertson, 2010), iyilik hali yaşam tarzının bir bileşeni olması (ACA, 2010; Myers, 2009; Myers & Sweeney, 2008) gibi faktörler maneviyatın psikolojik danışma sürecinde ele alınmasının sebepleri arasında sayılmaktadır.

Psikolojik danışmandan yardım isteyen birçok insan için maneviyat yaşamlarının önemli yönlerinden birini oluşturmaktadır (ACA, 2015; Burke vd., 2005; Gladding & Crockett, 2019;

Hook vd., 2019). Bu sebeple bazı danışanlar için danışma sürecinde maneviyat önemli bir konu haline gelebilmektedir (Garner vd., 2017). Örneğin Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (2014) yaptığı dini hayat araştırmasına göre, Allah'ın varlığına inanıyorum diyenler %98.7; bir sebebe bağlı olmadan dua ederim diyenler %92.5, şükretmek için dua edenler %55, sıkıntıya düştüğünde dua edenler %47, yakınını kaybettiğinde dua edenler %43, mutlu olduğunda dua edenler %39; dindarım diyenler %68'tir. Başka bir anket çalışmasında, araştırma ve anket şirketi Konda'nın son 10 yıllık toplumsal değişim raporuna göre ise Türkiye'de kendini 'ateist' olarak tanımlayanların oranı üç katına çıkarak yüzde 1'den yüzde 3'e yükselmiş ve kendini 'inançsız' olarak tanımlayanların oranı da yüzde 1'den yüzde 2'ye çıkmıştır. Kendini 'dindar' olarak tanımlayanların oranı yüzde 55'ten yüzde 51'e düşmüştür (Euronews, 2019). Bu iki raporun sonuçları, potansiyel danışanlar arasında manevi sorun ve kaygılarıyla baş etmeye çalışanların veya sorunlarıyla baş etmek için manevi kaynaklarını kullananların olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların böyle danışanlara hazırlıklı olmaları önemli görünmektedir.

Son zamanlarda manevi yönelimli psikoterapilerin etkililiği üzerine meta analiz çalışmaları yapılmaktadır (Hook vd., 2019; Worthington vd., 2011). Örneğin, Hook ve arkadaşları (2019) psikolojik danışma ve psikoterapiyi danışanın manevi değerlerine göre uyarlamanın etkinliğini meta analiz yöntemiyle incelemiş ve maneviyatla uyarlanmış psikoterapilerin etkinliğini alternatif psikoterapilerle karşılaştırmıştır. Yapılan analizlerde, maneviyatla uyarlanmış psikoterapilerin, danışanların psikolojik ve manevi işlevlerinde psikoterapilere kıyasla daha fazla iyileşme ile sonuçlandığı bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonuçları kanıta dayalı terapötik uygulamalar açısından önemli bulmuştur.

Psikolojik Danışmada Maneviyata Yönelik Tutum

Genel olarak, manevi perspektiflerin etik olarak uygun ve kültürel duyarlılığa sahip bir şekilde danışma sürecinde ele alınması olarak tarif edilmektedir. Bu kapsamda (i) manevi açıdan açık ve güvenli bir terapötik ilişki kurmak, (ii) psikoterapide manevi hedefler koymak,

(iii) manevi değerlendirmeler yapmak, (iv) etik kurallara uymak ve (v) terapide uygun şekilde manevi müdahaleleri uygulamak, danışma sürecinde manevi konulara duyarlılığı ifade etmektedir (Richards & Bergin, 2004, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, hem danışmanlar hem de danışman eğitimcileri için manevi konuların psikolojik danışma sürecinde potansiyel olarak önemli; terapötik, eğitim ve etik açıdan uygun konular olduğu çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir (bkz., Bluemlein, 2003; Bohecker vd., 2017; Burke vd., 2005; Butts & Gutierrez, 2018, Chou & Bermender, 2011; Takmaz, 2017; Garner vd., 2017; Henriksen vd., 2015). Aynı zamanda terapistlerin manevi değerleri ile psikolojik danışma ve psikoterapide maneviyata ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da mevcuttur (örn., Brown vd., 2013; Burke, 2001; Cornish vd., 2012; Francis, 2011; Harper, 2012; Hofmann, 2009; Lawler, 2007; Lemkuil, 2007; Martin-Causey, 2001; Plumb, 2011; Weiss, 1999).

İlgili alanyazın ışığında, danışmanların manevi yönelimlerinin danışmada manevi konulara yönelik tutumları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik danışma mesleğinin amacının danışanların iyileşmelerine yardım etmek olduğu göz önüne alındığında tüm olası iyileştirme kaynaklarının içinde manevi boyutun da danışma sürecinde dikkate alınması etkili psikolojik danışmanlardan beklenilebilecek bir tutum olarak görülmektedir. Bundan dolayı, bu araştırmada danışmanların danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumları ile manevi yönelimleri ve etkili danışman nitelikleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Psikolojik danışmanların mesleki uygulamalarında manevi konulara bakış açılarında farkındalık kazanmaları ve iç görü sağlamaları amacıyla böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazına bakıldığında, yurt dışında, danışmanların manevi konulara yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de ise bu konuyu ele alan tek çalışmaya ulaşılmıştır (Takmaz, 2017). Yine yurt dışında danışmanların manevi yönelimleri ile danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Türkiye'de ise böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yurt dışında ve yurt

içinde danışmanların danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumları ile etkili danışman nitelikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, psikolojik danışma alanında manevi konuların ele alınabileceğini gündeme getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu tutumun özellikle etkili danışman nitelikleri ve danışmanların manevi yönelimleri ile birlikte çalışılmasının alanın bilimsel birikimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Psikolojik danışmanların danışmada manevi konulara yönelik tutumları, manevi yönelimleri ve etkili danışman nitelikleri arasındaki , ilişkisel araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada, Psikolojik Danışmada Maneviyata Yönelik Danışman Tutumu (PDMDT) bağımlı (yordanan) değişken; Manevi Yönelim (MY) ve Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri (EPDN) bağımsız (yordayan) değişkenler olarak alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Nisan-Haziran aylarında İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan psikolojik danışmanlardır. Araştırmaya 514 [344 (%66.9) kadın ve 170 (%33.1) erkek] psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcıların yaşları; 63'ü (%12.3) 25 ve altı, 250'si (%48.6) 26-30, 134'ü (%26.1) 31-40, 67'si (%13) 41-50 yaş aralığında olup, 410'u (%79.8) lisans, 104'ü (%20.2) lisansüstü eğitime sahiptir. Katılımcıların 149'u (%29) ilkokulda, 167'si (%32.5) ortaokulda, 131'i (%25.5) lisede ve 67'si (%13) RAM'da görev yapmaktadır. Katılımcı grupta gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama, okullar ve rehberlik ve araştırma merkezleri ziyaret edilerek danışmanlarla yüz yüze yapılmıştır. Formların doldurulması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması için gerekli resmi izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, görev yaptığı kurum, meslekteki yılı ve danışma yapma sayısı vb. belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Manevi Yönelim Ölçeği (MYÖ). Bireylerin maneviyatını ölçmek için Kasapoğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek, 7'li Likert tipi ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında, AFA sonucuna göre ölçek, toplam varyansın %47.50'sini açıklayan tek faktörden oluşmaktadır. DFA sonucunda, tek faktörlü yapının uyum indekslerinin uygun olduğu tespit edilmiştir [(χ2=239.718, sd=100, p= .000), χ2/ sd= 2.39, RMSEA=0.06, RMR= 0.05, GFI=0.93, AGFI=0.90, CFI=0.95, IFI=0.95, NFI=0.92].

MYÖ'nin ölçüt-bağımlı geçerliliği ve güvenirlik analizleri için çalışma grubu 277 üniversite öğrencisinden (172 kadın; 105 erkek) oluşmuştur. Ölçüt-bağımlı geçerlilik kapsamında Witmer ve Sweeney (1992) tarafından geliştirilen ve Doğan'ın (2004) Türkçe'ye uyarladığı "İyilik Halini Değerlendirme Ölçeği"nin "maneviyat" alt ölçeği kullanılmıştır. MYÖ ile İyilik Halini Değerlendirme Ölçeği"nin "maneviyat" alt boyutu arasında anlamlı derecede pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .57; p<.01). Ölçeğin güvenirlilik analizinde, Cronbach Alfa katsayısı .87; test-tekrar test güvenirlik katsayısı iki hafta arayla, .84; madde-toplam korelasyonlarının .37 ile .67 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grup *t* değerlerinin anlamlı olduğu (p<.001) bulunmuştur (Kasapoğlu, 2016). Bu araştırmada, Manevi Yönelim Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve α= .92 olarak saptanmıştır.

Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme Ölçeği (EPNİDÖ). İkiz ve Totan (2014) tarafından etkili bir psikolojik danışmanda bulunması gereken özellikleri ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, bir psikolojik danışmandan sahip olması beklenen; "entelektüel yeterlik", "enerji", "esneklik", "destek", "iyi niyet" ve "öz farkındalık" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Altı faktörlü kuramsal modelin istatistiksel olarak doğrulanma düzeyi ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, EPNİDÖ'nün altı faktörlü yapısının olduğu

doğrulanmıştır. Ölçek maddelerinin ait oldukları faktörlerin önemli birer açıklayıcısı oldukları saptanmıştır (χ2= 670.99, sd= 271, χ2/sd= 2.48, RMSEA= .06, NFI= .93, CFI= .93, IFI= .4, RFI= .92, GFI= .90).

EPNİDÖ'nin güvenirlik analizlerinde, iç tutarlılık katsayıları "entelektüel yeterlik" için .80, "enerji" için .73, "esneklik" için .70, "destek" için .78, "iyi niyet" için .63, "öz-farkındalık" için .79 ve toplam puan olarak .90 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test katsayıları üç hafta arayla, "entelektüel yeterlik" için .78, "enerji" için .77, "esneklik" için .72, "destek" için .68, "iyi niyet" için .67, "öz-farkındalık" için .75 ve toplam puan olarak .74 hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst gruplarda tüm maddelerin ayırt edici nitelikte olduğu bulunmuştur (*t*=6.24-14.06; *p*<.05). Sonuç olarak, ölçekte yer alan bütün maddelerin psikometrik açıdan yeterlilik gösterdiği tespit edilmiştir (İkiz ve Totan, 2014). Bu araştırmada ise EPNİDÖ'nin iç tutarlık katsayısı α= .91 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Danışmada Maneviyata Yönelik Danışman Tutum Ölçeği PDMDTÖ. Araştırmacı tarafından (Kasapoğlu, 2019), tez kapsamında, 2019 yılında psikolojik danışma sürecinde manevi konuları ele alma konusunda danışmanların tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 7 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda tek boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tek faktörünün varyansa yaptığı katkı %62.77'dir. DFA sonuçlarına göre, ölçeğin tek faktörlü yapısının iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır (RMSEA=.04, RMR=.03, GFI=.98, AGFI=.95, CFI=.99, IFI=.99, NFI=.98).

Ölçeğin güvenirlik analizlerinin sonuçlarına göre, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam puan korelasyonları .62 ile .84 arasında değişmektedir. Hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .89; test-tekrar test katsayısı üç hafta arayla .88; %27'lik alt-üst grup *t* değerlerinin anlamlı olduğu (p<.001) bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu araştırmanın ikici kısmında PDMDTÖ'nin iç tutarlık katsayısı tekrar hesaplanmış (n=514) ve α= .91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada eksik, yanlış işaretlemeler ve uç değerler analiz dışı bırakılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Bu araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmıştır. İstatistiksel analizlerin yapılmasında SPSS paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Tanımlayıcı Istatistikler ve Korelasyon Analizi

Araştırmada değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayısı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tanımlayıcı Istatistikler ve Korelasyon Analizi

Ölçekler	PDMDT	MY	EPDN-T	EY (EPDN)	Enerji (EPDN)	Esneklik (EPDN)	Destek (EPDN)	Iyiniye (EPDN)	Öz-F (EPDN)
PDMDT	-								
MY	.43**	-							
EPDN-T	.00	.07	-						
EY (EPDN)	-.06	.00	.83**	-					
Enerji (EPDN)	.00	.08	.68**	.38**	-				
Esneklik (EPDN)	.08	.06	.79**	.59**	.48**	-			

Destek (EPDN)	.03	.04	.72**	.52**	.37**	.55**	-		
İyiniyet (EPDN)	.00	.12*	.75**	.52**	.38**	.48**	.48**	-	
Öz-F (EPDN)	.02	.02	.71**	.50**	.33**	.45**	.53**	.58**	-
Ortalama	23.27	88.8	106.2	34.1	14.5	15.82	12.63	16.8	12.36
SS	6.28	25.1	10.49	3.6	2.7	2.25	1.51	2.13	1.73
Çarpıklık	-.58	-1.31	.31	.10	-.02	.01	.13	-.15	-.03
Basıklık	.07	.91	-.43	-.63	-.17	-.17	-.31	-.75	-.56

***p<.01; *p<.05*

N=514, PDMDT: Psikolojik Danışmada Maneviyata Yönelik Danışman Tutumu, MY: Manevi Yönelim, EPDN-T: Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri Toplam, EY: Entelektüel Yeterlik, Öz-F: Öz-Farkındalık, SS: Standart Sapma.

Tablo 1'e göre, puanların çarpıklık (-1.31 ile .31) ve basıklık değerleri (-.75 ile .91) normal bir dağılım göstermiştir (George & Mallery, 2019). PDMDT ile MY puanı arasında pozitif ve anlamlı (r= .43, p<.01), MY puanı ile EPDN alt boyutu iyiniyet puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= .11, p <.05). PDMDT ile EPDN toplam ve EPDN alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p> .05).

Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Psikolojik danışmada manevi konulara yönelik danışman tutumu, manevi yönelim, etkili psikolojik danışman niteliklerine (entelektüel yeterlik, enerji, esneklik, destek, iyi niyet ve öz-farkındalık) ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tanımlayıcı Istatistikler ve Korelasyon Analizi

Değişken	B	Std. $Error_B$	β	t	p	Zero-order r	Partial r
Sabit	16.714	2.752	-	6.073	.000	-	-
MY	.108	.010	.434	10.853	.000	.43	.44
EY	-.230	.094	-.132	-2.446	.015	-.06	-.11
Enerji	-.107	.108	-.046	-.992	.322	.00	-.04
Esneklik	.430	.155	.154	2.782	.006	.08	.12
Destek	.119	.218	.029	.546	.585	.03	.02
iyiniyet	-.276	.156	-.094	-1.765	.078	-.01	-.08
Öz-F	.214	.191	.059	1.124	.262	.02	.05
R = .458		R^2 = .210					
$F_{(7\text{-}506)}$ = 19.228		p = 000					

Tablo 2'de görüldüğü üzere, manevi yönelim ve etkili psikolojik danışman niteliği olan entelektüel yeterlik, enerji, esneklik, destek, iyi niyet ve öz-farkındalık değişkenleri birlikte, danışmanların danışmada maneviyata yönelik tutumu ile anlamlı bir ilişki (R = .458, R2 = .210) göstermişlerdir (F(7-506) = 19.228, p < .01). Söz konusu yedi değişken birlikte danışmada maneviyata yönelik tutumdaki değişimin %21'ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin danışmada maneviyata yönelik tutum üzerindeki göreli önem sırası, manevi yönelim (β = .434), esneklik (β = .154), entelektüel yeterlik (β = -

.132), iyi niyet (β = -.094), öz-farkındalık (β = .059), enerji (β = -.046) ve destektir (β = .029). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden manevi yönelim ($p < .01$), esneklik ($p < .01$) ve entelektüel yeterlik ($p < .05$) değişkenleri, psikolojik danışmanların danışmada maneviyata yönelik tutumları üzerinde anlamlı yordayıcı olarak görülmektedir. Sonuçlar, manevi yönelim ve esnekliğin psikolojik danışmanların danışmada manevi konulara yönelik tutumlarını pozitif yönde, entelektüel yeterliğin ise negatif yönde yordadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, danışmada manevi konuları ele almaya yönelik danışman tutumu manevi yönelim ve etkili danışman nitelikleri açısından incelenmiştir. Araştırmada danışmanların danışmada manevi konular hakkındaki tutumlarına ilişkin toplam varyansın %21'nin manevi yönelim ve etkili danışman nitelikleri ile açıklandığı tespit edilmiştir. Aşağıda ortaya çıkan bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre, danışmanların manevi yönelimi yükseldikçe danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen benzer araştırmalara rastlanmıştır (Brown vd., 2013, Burke, 2001; Cornish vd., 2012; Harper, 2012; Hofmann, 2009; Lawler, 2007; Lemkuil, 2007; Plumb, 2011; Shafranske & Malony, 1990; Sheridan vd., 1992; Shuler, 2009; Weiss, 1999). Diğer taraftan, manevi yönelimin manevi müdahalelerin kullanımına yönelik tutumları etkilemediğini gösteren araştırma sonuçları da (Francis, 2011) bulunmaktadır.

Alanyazına göre maneviyat ile olumlu deneyimler manevi uygulamaların danışma sürecine dahil edilmesini desteklerken olumsuz manevi deneyimler danışma sürecinde manevi uygulamaların kullanımını azaltmaktadır (Frazier & Hansen, 2009; Walker vd., 2004). van Asselt ve Senstock (2009), çalışmalarında, manevi farkındalığı yüksek olan danışmanın danışanının manevi ilgilerini ve kaygılarını tanıma yeteneğinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Aynı

şekilde psikolojik danışmanın kişisel maneviyatının danışanın manevi konularına uyum sağlaması için bir değer alt yapısı sağlayabildiği belirtilmiştir (Gladding, 2013).

Psikolojik danışma uygulamalarında danışmanın danışanlara kaliteli hizmetler sunarken kendi iyi oluşunu korumaya çalışması önemlidir. Araştırmacılar, maneviyatın danışmanların kişisel bakımı için önemli bir kaynak olduğunu belirtmektedir (Aggs & Bambling, 2010; Carlson vd., 2002; Dlugos & Friedlander, 2001; Giles, 2013; Haug, 1998; Moon, 2002; Prest vd., 1999; Schure vd., 2008; Shapiro vd., 2007; Skovholt & Trotter-Mathison, 2016; Sori vd., 2006; Stander vd., 1994; Whitmire, 2014; Wittine, 1995). Sori ve diğerleri (2006), kişisel bakım için manevi inançlarını bir kaynak olarak kullanan danışmanların, danışman olmanın duygusal ve fiziksel gereksinimlerini daha iyi yönetebildiğini savunmaktadır. Ayrıca manevi inançların danışmanların danışanlarının mücadelelerini yargılamadan bir şefkat noktasından görmelerine ve insan ilişkilerini daha olumlu bir şekilde benimsemelerine yardımcı olabileceği öne sürülmüştür (Haug, 1998; Patterson vd., 2000; Stander vd., 1994).

Bu araştırmada danışmanların manevi yönelimleri ile danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumları arasındaki ilişkide ortaya çıkan sonuç, danışmanlardan beklenen kişisel özellikler bağlamında da değerlendirilebilir. Nitekim bir araştırmada, Brooks ve Matthews (2000), kendini kabul ve sevme ile danışmanların manevi iyi oluşu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Psikolojik danışmanların kişisel özelliklerinden kendini kabul (Corey, 2012), diğerlerinin kabulünün anahtarı olarak danışmanlık sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Corey, 2012; Egan, 1997; Rogers, 1951). Bir danışman özelliği olan kendine saygı ve sevgi (Corey, 2012), aynı zamanda Rogeryen koşulsuz olumlu kabul ve saygı ile de açıklanmıştır (Brooks & Matthews, 2000). Dolayısıyla kendini kabul eden ve seven bir danışmanın, aynı zamanda manevi iyi oluş özelliğine sahip olarak danışanlarını koşulsuz olumlu kabul ile, terapötik süreçte manevi konulara daha duyarlı olması beklenebilir. Egan (1997), danışmanın portresini çizerken bir danışmanın başkalarının başarmasına yardımcı olmayı umduğu

davranışlara model olabilmek için her şeyden önce kendisini fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve manevi olarak büyümeye adayacağını ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, psikolojik danışmada manevi konuların ele alınmasına yönelik danışman tutum puanları ile etkili danışman niteliği toplam puanları ve "enerji", "destek", "iyi niyet" ve "öz-farkındalık" alt boyutları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Alanyazında bu sonuçları karşılaştırabilecek herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında danışmanların psikolojik danışma alanı ile maneviyatı birlikte değerlendirme konusunda herhangi bir eğitim almamış olmaları, maneviyatı psikolojik danışmayla nasıl bütünleştirecekleri konusunda deneyimlerinin olmayışı ve maneviyatla bütünleştirilmiş danışma programlarının bulunmayışı etkili olmuş olabilir.

Danışmanlar maneviyatın danışmayla bütünleştirilebileceği yönündeki çağdaş yaklaşımlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmayabilir, entelektüel düzeyde bilgi sahibi olsalar bile bunu danışma sürecinde ele almayı uygun görebilecek iç motivasyona, duyarlılığa ya da farkındalığa sahip olmayabilirler. Aynı zamanda bu bulgu, psikolojinin bilim olarak gelişme aşamasında din ve felsefeden ayrılma çabalarının bir sonucu olarak da görülebilir. Nitekim psikolojinin tarihsel geçmişine baktığımızda, insan davranışını etkileyen manevi kavramlar psikolojinin bilimsel görüşüyle örtüşmemiştir. Bu iki alan birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve psikolojinin bilimsel bir disiplin olarak kurulmasına yapılan vurgu, psikolojik işlevsellikte maneviyat ilişkisini kabul etmekte isteksizliğe yol açmış olabilir (Miller, 2003; Miller & Thoresen, 2003; Plante, 2008). Dolayısıyla psikoloji ve psikolojik danışma eğitimleri genel olarak, bu tarihsel geçmişin izleri üzerine temellendirilmiştir. Bu eğitim bakış açısıyla yetişen danışmanların manevi konuları ele alma konusunda bir ön kabullerinin oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, danışmanın "esneklik" niteliğinin danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumunu anlamlı ve pozitif yönlü yordamasıdır. Etkili danışman özelliklerinden olan esneklik özelliğine sahip bir danışman, danışma kuramlarını ve becerilerini danışanlara uygun olacak şekilde uyarlayabilir. Çeşitli danışanların ihtiyaçlarını karşılamak için

tek bir kuramsal yaklaşıma bağlı kalmaksızın farklı yöntem ve teknikleri danışanlarına uyarlayabilir ve kişiselleştirebilir. Esneklik, en çok atıf yapılan etkili danışman özellikleri arasında bulunmuş ve esneklik özelliğinin aynı zamanda sabırlı olmak ve belirsizliğe tolerans ile eş anlamlı kullanıldığı tespit edilmiştir (Halinski, 2009). Bu bağlamda Hyman ve Woog (1989), esneklik özelliğini belirsizliğe tahammül etme yeteneği ve kontrol etmekten ziyade serbest bırakma yeteneği olarak tanımlamıştır. Yine Rogers'ın (1961) kendini gerçekleştirme açıklaması, deneyimlere açık olma özelliğini içermektedir. Ek olarak, danışmanların esnekliği tedaviye eşitlikçi bir yaklaşım sağlamaktadır (Halinski, 2009). Bu bilgiler ile araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, esnek danışmanlar danışanla çalışırken en iyi tekniğin ne olduğunu veya bir seans sırasında tam olarak ne yapılacağını kesin olarak belirleyemeyebilirler. Ancak bu durumda bilişsel ve duyuşsal olarak rahat davranırlar, farklı deneyimlere açıktırlar. Manevi bir konu ile karşılaştıklarında, doğru şeyler yapma gerekliliğini savunan, kendi bilişsel kavramlarının dışına çıkmak istemeyen, sağlamcı ya da belli sınırlar içinde kalan bir bilimsellik yerine, bu yeni karşılaştıkları belirsizliğe ayak uydurma eğiliminde ve rahat oldukları söylenebilir. Ayrıca esneklik özelliği, en önemli ve eğitime en az cevap veren özelliklerden biri olarak görülmektedir (Pope & Kline, 1999).

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, danışmanın "entelektüel yeterlik" niteliğinin danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumunu negatif yönlü yordamasıdır. Entelektüel yeterliğe sahip psikolojik danışman, danışmanlık kuramları ve becerileri hakkında yeterli bilgi düzeyindedir. Ayrıca sürekli öğrenmek isteyen bir kişidir. Aynı zamanda alanıyla ilgili merakını hiç kaybetmeyerek kendini sürekli geliştirir. Gerekli olduğunda danışanı bilgilendirir ve bilgi toplamaya uygun entelektüel yeterliğe sahiptir (İkiz & Totan, 2014). Bu noktada entelektüel yeterlik daha çok danışmanın mesleki bilgi açısından yeterli olma özelliğini göstermektedir. Daha açık ifadeyle, "teknik ve kuramsal bilgiyle donanımlı" (İkiz 2006; İkiz & Karaca, 2011) olma niteliğini göstermektedir. Bir çalışmada Smith (2004), danışmanın etkinliği ile ilgili uzmanların görüşleri de dahil olmak üzere 68 yılı kapsayan 56 kaynağı içeren ilgili alan

yazını incelemiştir. Alıntılanan özellikleri, bilişsel-davranışsal ve kişisel-duygusal olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Bilişsel-davranışsal kategoride en sık atıfta bulunulan özellikler arasında, beceri, teori ve tekniklerde bilgili olma bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, danışmanların aldıkları mesleki eğitim çerçevesinde manevi konuları din adamlarının branşı olarak görmeleri, kendilerini rahatsız hissetmeleri, danışmada manevi konulara nesnel ve tarafsız kalmalarının öğretilmesi, zaman ayırmak istememeleri ve yetkinlik seviyelerinin ötesinde olduğunu düşünmeleri manevi konuları danışma sürecinde ele almalarının önündeki engellerden gösterilmektedir (Burke vd., 2005; Gladding & Crockett, 2019; Koenig, 2004; Koenig vd., 2012). Bu engellerden birisi olan danışmanların manevi konuları din adamlarının branşı olarak görmelerine yönelik Everts ve Agee (1995), özellikle manevi yönlendirme/rehberlik ve pastoral danışmanın, psikolojik danışma ve psikoterapi alanından farklı bir perspektifinin olduğunu kavramaları için danışma öğrencilerinin danışmada maneviyatın rolüne ilişkin eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda Pargament (2009), birçok danışmanın ruh sağlığı bozukluklarını anlamak üzerine eğitildiğini, ancak danışanlarının manevi değerlerini danışma oturumlarına entegre etmek için yeteri kadar eğitilmediğini ve dolayısıyla danışanların manevi sağlık işlevlerini iyileştirmeye nasıl yardımcı olabileceği konusunda bir anlayışa sahip olmadıklarını belirtmiştir. Psikolojik danışma ve maneviyatın uygun bir şekilde bütünleştirilmesi, ancak psikolojik danışmada maneviyatın rolü ve danışmanın kendi tutum ve inançlarını inceleme fırsatı konusunda yeterli eğitim aldığında meydana gelebilmektedir (Brown vd., 2013).

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanı sadece PDR mezunu olan danışmanlar katılmıştır. Ayrıca çalışma grubu resmi okullarda ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan psikolojik danışmanlar ile sınırlıdır. Ölçeklerin kendini bildirim ölçme araçları olmaları ve örneklemin uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmesi diğer sınırlılıklardandır.

Psikolojik danışmada maneviyatı ele almaya yönelik tutum ile danışmaya maneviyatı müdahale aracı olarak dahil etmek birbirinden farklıdır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda danışmanların maneviyatı ele almaya yönelik tutumları ile danışmada maneviyatı müdahale yöntemi olarak kullanmaları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Psikolojik danışmanlar, danışma sürecini güçlendirecek şekilde manevi konuları nasıl bütünleştirebilir, değerlendirebilir veya kullanabilir? Bu konular üzerinde araştırmalara gereksinim vardır. İleride yapılacak çalışmalarda bu konular tek tek ele alınıp incelenebilir.

Türkiye'de psikolojik danışmada ve psikoterapide maneviyat henüz yeni bir alan sayılabilir. Bu nedenle bu konuda çeşitli çalışmalara ihtiyaç vardır. Örneğin, danışmada manevi konuları ele almaya yönelik tutumları etkileyen diğer faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece hizmet kalitesinin yükseltilmesi hedeflenebilir. Ayrıca ileride sürekli eğitim kapsamında, danışmanlara danışmada maneviyat hakkında hizmet içi eğitim verilip bu konuda farkındalık sağlanabilir. Psikolojik danışmada maneviyatın ele alınmasında danışan bakış açısı da önemlidir. Dolayısıyla potansiyel danışanların ve daha önce danışma almış ya da henüz danışma alan danışanların bu konudaki algıları ve bakış açıları üzerine çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (2017 / 16-2) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Adams, J. R. (2012). Spiritual issues in counseling: What do students perceive they are being taught? Counseling and Values, 57(1), 66-80. doi:org/10.1002/j.2161-007X.2012.00009.x

Aggs, C., & Bambling, M. (2010). Teaching mindfulness to psychotherapists in clinical practice: The mindful therapy programme. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 278-286. https://doi.org/10.1080/14733145.2010.485690

American Counseling Association. (2015). The ACA encyclopedia of counseling (pp. 517-521). John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781119221548.ch19

American Counseling Association (2014). *Code of ethics.* https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf

American Counseling Association. (2010). 20/20: Consensus definition of counseling. https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-ofcounseling/

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5).* American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association. (t.y.). *About society for the psychology of religion and spirituality*. https://www.apadivisions.org/division-36/about

Ano, G. G., & Pargament, K. I. (2013). Predictors of spiritual struggles: An exploratory study. *Mental Health, Religion & Culture, 16*(4), 419-434. https://doi.org/10.1080/13674676.2012.680434

Association for Spiritual, Ethical and Religious Values in Counseling. (2017). *Bylaws*. http://www.aservic.org/wp-content/uploads/2018/07/ASERVIC-2017-Bylaws-

Barnett, J. E. (2016). Are religion and spirituality of relevance in psychotherapy? *Spirituality in Clinical Practice*, *3*(1), 5-9. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/scp0000093

Bluemlein, J. S. (2003). *Professional helpers' perceptions of spirituality in the counseling process* [Doctoral dissertation, University of Cincinnati].

Bohecker, L., Schellenberg, R., & Silvey, J. (2017). Spirituality and religion: The ninth CACREP core curriculum area. *Counseling and Values, 62*(2), 128-143.doi.org/10.1002/cvj.12055

Brooks Jr, C. W., & Matthews, C. O. (2000). The relationship among substance abuse counselors' spiritual well-being, values, and self-actualizing characteristics and the impact on clients' spiritual well-being. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, *21*(1), 23-33. https://doi.org/10.1002/j.2161-1874.2000.tb00149.x

Brown, O., Elkonin, D., & Naicker, S. (2013). The use of religion and spirituality in psychotherapy: Enablers and barriers. *Journal of Religion and Health, 52*(4), 1131-1146. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10943-011-9551-z

Burke, J. F. (2001). *Dealing with issues of spirituality when they emerge in the counseling process* [Doctoral dissertation, Fordham University, New York].

Burke, M. T., Chauvin, J. C., & Miranti, J. G. (2005). *Religious and spiritual issues in counseling: Applications across diverse populations.* Brunner-Routledge.

Butts, C. M.& Gutierrez, D. (2018). Expanding Intake Assessment to Incorporate Spirituality Using Five Functional Tasks. *Counseling and Values, 63*(2), 147-163. doi:org/10.1002/cvj.12085

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (5. baskı). Pegem Akademi.

Carlson, T., Erickson, M. J., & Seewald-Marquardt, A. (2002). The spiritualities of therapists' lives. *Journal of Family Psychotherapy*, *13*(3-4), 215-236. https://doi.org/10.1300/J085v13n03_01

Cashwell, C. S., & Young, J. S. (Eds.). (2011a). *Integrating spirituality and religion into counseling: A guide to competent practice* (2nd ed.). American Counseling Association.

Cashwell, C. S., Bentley, D. P., & Bigbee, A. (2007). Spirituality and counselor wellness. *The Journal of Humanistic Counseling*, *46*(1), 66-81. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00026.x

Chandler, C. K., Holden, J. M., & Kolander, C. A. (1992). Counseling for spiritual wellness: Theory and practice. *Journal of Counseling and Development, 71,*168-175. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02193.x

Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Brooks/Cole, Cengage Learning.

Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2011). *Issues and ethicsin the helping profession* (8th ed.). Brooks/Cole, Cengage Learning.

Cornish, M. A., Wade, N. G., & Post, B. C (2012). Attending to religion and spirituality in group counseling: Counselors' perceptions and practices. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, *16*(2)*,* 122-137. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026663

Curtis, R. C., & Davis, K. M. (1999). Spirituality and multimodal therapy: A practical approach to incorporating spirituality in counseling. *Counseling and Values*, 43, 199-210. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1999.tb00143.x

DİB. (2014). *Türkiye'de dini hayat*. DİB Yayınları.

Dlugos, R. F., & Friedlander, M. L. (2001). Passionately committed psychotherapists: A qualitative study of their experience. *Professional Psychology-Research and Practice*, 32, 298-304.

Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E., & Hubble, M. A. (Eds.). (2010). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed.). American Psychological Association.

Egan, G. (1997). *Psikolojik danışmaya giriş* (F. Akkoyun, Trans.). From Ofset.

Elkins, D. N. (2005). A humanistic approach to spirituality oriented psychotherapy. In L. E. Sperry and E. P. Shafranske (Eds.). *Spiritually oriented psychotherapy* (p.131-151). American Psychological Association.

Elkins, D. N. (2015). Beyond religions: Toward a humanist spirituality. In K. J. Schneider, J. F. Pierson, and J. F. T. Bugental (Eds.). *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 681-692). Sage.

Euronews (2019). *KONDA'nın toplumsal raporuna göre Türkiye'de inançsızlık yükselişte*. https://tr.euronews.com/2019/01/03/konda-nin-toplumsal-degisim-raporuna-gore-turkiye-de-inancsizlik-yukseliste

Everts, J. F., & Agee, M. N. (1995). Including spirituality in counselor education: Issues for consideration, with reference to a New Zealand example. *International Journal for the Advancement of Counseling,* 17, 291-302. doi:10.1007/BF01407745

Fallot, R. D. (2001). Spirituality and religion in psychiatric rehabilitation and recovery from mental illness. *International Review of Psychiatry*, 13, 110-116. https://doi.org/10.1080/09540260120037344

Francis, J. (2011). *Religious and spiritual beliefs, practices, professional attitudes and behaviors of clinical and counseling psychology interns* [Doctoral dissertation, Pepperdine University].

Frazier, R. E., & Hansen, N. D. (2009). Religious/spiritual psychotherapy behaviors: Do we do what we believe to be important? *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(1), 81-96. doi:10.1037/a0011671

Fukuyama, M. A., & Sevig, T. D. (1997). Spiritual issues in counseling: A new course. *Counselor Education and Supervision*, *36*(3), 233-244. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1997.tb00391.x

Garner, C. M., Webb, L. K., Chaffin, C., & Byars, A. (2017). The soul of supervision: Counselor spirituality. *Counseling and Values, 62*(1), 24-36. doi:org/10.1002/cvj.12047

George, D., & Mallery, M. (2019). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (15. ed.). Routledge.

Giles, J. H. (2013). *The role of spirituality in therapist self-care: An exploration of students beliefs and practices* [Master's thesis, North Dakota State University, US]. https://pdfs.semanticscholar.org/

Gladding, S. T. (2013*). Psikolojik danışma* (N. Voltan Acar, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Gladding, S. T., & Crockett, J. E. (2019). Religious and spiritual issues in counseling and therapy: Overcoming clinical barriers. *Journal of Spirituality in Mental Health*, *21*(2), 152-161. https://doi.org/10.1080/19349637.2018.1476947

Haddock, L. R., & Falkner, J. (2017). Self-Care and self-growth: A professional responsibility. In D. Capuzzi and D. R. Gross (Eds.), *Introduction to the counseling profession* (7th ed., pp. 94 -116). Routledge.

Halinski, K. H. (2009). *Predicting beginning master's level counselor effectiveness from personal characteristics and admissions data: An exploratory study* [Doctoral dissertation, University Of North Texas].

Harper, D. M. (2012). *Influences of five counseling psychologists' spiritual and religious views on their identity and role as counseling psychologists in practice* [Doctoral dissertation, New Mexico State University Las Cruces].

Haug, I. E. (1998). Including a spiritual dimension in family therapy: Ethical considerations. *Contemporary Family Therapy, 20*(2), 181-194.

Helminiak, D. A. (2001). Treating spiritual issues in secular psychotherapy. *Counseling and Values,*45, 163-189. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2001.tb00196.x

Henriksen, R. C., Jr., Polonyi, M. A., Bornsheuer-Boswell, J. N., Greger, R. G., & Watts, R. E. (2015). Counseling students' perceptions of religious/spiritual counseling training: A qualitative study. *Journal of Counseling and Development,* 93, 59-69. doi:org/10.1002/j.1556-6676.2015.00181.x

Hickson, J., Housley, W., & Wages, D. (2000). Counselor's perceptions of spirituality in the therapeutic process. *Counseling and Values*, 45, 58-66. doi:org/10.1002/j.2161-007X.2000.tb00183.x

Hofmann, L. I. (2009). *Spiritualität und Religiosität in der psychotherapeutischen praxis. Eine bundesweite befragung von psychologischen psychotherapeuten* [Doctoral dissertation, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg].

Hook, J. N., Captari, L. E., Hoyt, W., Davis, D. E., McElroy, S. E. ve Worthington, E. L., Jr. (2019). Religion and spirituality. In J. C., Norcross, (Ed.). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (3rd ed., pp. 212-263). Oxford University Press.

Hyman, R. B. ve Woog, P. (1989). Flexibility, the dominant characteristics of effective helpers: A factor analytic study. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 22*(3), 151-157. doi.org/10.1080/07481756.1989.12022924

Ingersoll, R. E. (2004). An integral approach to spiritual wellness in school/counseling settings. *Professional School Counseling,* 7, 301-308.

İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Universitesi.

İkiz, F. E., & Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *e-journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 1585-1595.

İkiz, F. E., & Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 269-279.

Johnson, R. (2013). *Spirituality in counseling and psychotherapy*. John Wiley.

Kasapoğlu, F. (2016). Manevi Yönelim Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 51-68. doi:org/10.17679/iuefd.16360640

Kasapoğlu, F. (2019). *Psikolojik danışmanların danışmada maneviyata ilişkin tutumlarının manevi yönelimleri ve etkili danışman nitelikleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Universitesi.

Koenig, H. G. (2004). Religion, spirituality and medicine: Research findings and implications for clinical practice. *Southem Medical Journal*, 97, 1194-1200.

Koenig, H. G. (2018). *Religion and mental health: Research and clinical applications*. Academic Press. doi:org/10.1016/C2016-0-00979-8

Koenig, H., Koenig, H. G., King, D., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health* (2nd ed.). Oxford University Press.

Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Yayınları.

Lambert, M.J. (2013). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M.J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (6th ed., pp. 169-218). Wiley.

Lawler, M. A. (2007). *An exploration of therapists' perception of personal and professional spirituality* [Doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis].

Lemkuil, J. L. (2007). *Integration of spirituality into clinical practice* [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee].

Ljungberg, K. L. (2006). *The soul of psychotherapy: Incorporating spirituality and religion into diversity training* [Doctoral dissertation, Argosy University, Hawai].

Martin-Causey, T. (2001). *Spirituality as a multicultural consideration: Implications for practice and training* [Doctoral dissertation, New Mexico State University Las Cruces].

Matise, M., Ratcliff, J. ve Mosci, F. (2018). A working model for the integration of spirituality in counseling. *Journal of Spirituality in Mental Health, 20*(1), 27-50. https://doi.org/10.1080/19349637.2017.1326091

Matthews, P. J. (2004). *Spirituality and self-efficacy in counseling and social work trainees* [Doctoral dissertation, University of Arkansas, Arkansas].

Miller, G. (2003). *Incorporating spirituality in counseling and psychotherapy: Theory and technique*. John Wiley and Sons, Inc.

Miller, W. R. ve Thoresen, C. E. (1999). Spirituality and healty. In W. R. Miller (Ed.*). Integrating spirituality into treatment* (pp. 3-18). American Psychologigal Association.

Moon, G. W. (2002). Spiritual direction: Meaning, purpose and implications for mental health professionals. *Journal of Psychology and Theology*, 30, 264-275. https://doi.org/10.1177%2F009164710203000402

Moss, R., & Glowiak, M. V. (2017). The therapeutic alliance and the helping relationship. In D. Capuzzi and D. R. Gross (Eds.), *Introduction to the counseling profession* (7th ed., pp. 145-166). Routledge.

Myers, J. E. (2009). Wellness through social interest: The goal of helping. In T. J. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach* (pp.33-46). Routledge Taylor & Francis.

Myers, J. E., & Williard, K. (2003). Integrating spirituality into counselor preparation: A developmental, wellness approach. *Counseling and Values, 47*(2), 142-155. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2003.tb00231.x

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2008). Wellness Counseling: The evidence base for practice. *Journal of Counseling & Development*, 86, 82-493. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00536.x

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development, 78(3*), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Neukrug, E. (2016). *The world of the counselor: An introduction to the counseling profession* (5th ed.). Cengage Learning.

Norcross, J. C., & Guy, J. D. (2007). *Leaving it at the office: Psychotherapist self-care.* Guilford Press.

Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (Eds.). (2019). *Psychotherapy relationships that work: Volume 2: Evidence-based therapist responsiveness* (3rd ed). Oxford University Press.

Nystul, M. S. (2016). *Introduction to counseling: An art and science perspective* (5th ed.). Sage Publications.

Oluseyi, A. E., & Oreoluwa, S. V. (2014). Factorial Composition of Counsellor Effectiveness Scale. *World Journal of Education, 4*(4), 61-69.

Pargament, K. I. (2009). The spiritual dimension of coping: Theoretical and practical considerations. In M. de Souza et al. (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 209-230). Springer Science.

Pargament, K. I. (2011). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. The Guilford Press.

Pargament, K. I., Murray-Swank, N. A., & Tarakeshwar, N. (2005). An empirically based rationale for a spiritually-integrated psychotherapy. *Journal of Mental Health, Religion and Culture, 8*(3), 155-165. doi:10.1080/13694670500138940

Passmore, N. L. (2003). Religious issues in counseling: Are Australian psychologists "dragging the chain"? *Australian Psychologist, 38*, 183-192.

Patterson, J., Hayworth, M., Turner, C., & Raskin, M. (2000). Spiritual issues in family therapy: A graduate-level course. *Journal of Marital and Family Therapy, 26*(2), 199-210. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2000.tb00289.x

Plante, T. G. (2007). Integrating spirituality and psychotherapy: Ethical issues and principles to consider. *Journal of Clinical Psychology, 63*(9), 891-902.doi:10.1002/jclp.20383

Plumb, A. M. (2011). Spirituality and counselling: Are counsellors prepared to integrate religion and spirituality into therapeutic work with clients? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, *45*(1), 1-16.

Pope, V. T. (1996). *Personality characteristics of effective counselors: The Counselor Characteristic Inventory* [Doctoral dissertation, Idaho State University, Pocatello].

Pope, V. T., & Kline, W. B. (1999). The personal characteristics of effective counselors: What 10 experts think. *Psychological Reports, 84*(3), 1339-1344.

Prest, L. A., Russel, R., & D'Souza, H. (1999). Spirituality and religion in training, practice and personal development. *Journal of Family Therapy*, *21*(1), 60-77. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00104

Prusak, J. (2016). Differential diagnosis of "Religious or Spiritual Problem" —Possibilities and limitations implied by the V-code 62.89 in DSM-5. *Psychiatria polska, 50*(1), 175-186. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27086337

Quillin, A. B. (2003). *Perceptions of the spiritual: An assessment of master's level student counselors' views of spirituality* [Doctoral dissertation, Kent State University, Ohio].

Richards, P. S., & Bergin, A. E. (2004). *Casebook for a spiritual strategy for counseling and psychotherapy*. American Psychological Association.

Richards, P. S., & Bergin, A. E. (2005). *A spiritual strategy for counseling and psychotherapy* (2nd ed.). American Psychological Association. doi:10.1037/11214-000

Robertson, L. A. (2010). The Spiritual Competency Scale. *Counseling and Values*, *55*(1), 6-24.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy.* Houghton-Mifflin.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton-Mifflin.

Sargeant, N. M. (1989). Spirituality and adult survivors of child sexual abuse: Some treatment issues. In S. M. Sgroi (Ed.), *Vulnerable populations: Sexual abuse treatment for children, adult survivors, offenders and persons with mental retardation* (Vol. 2, pp. 167-202). Lexington.

Schure, M., Christopher, J., & Christopher, S. (2008). Mind-body medicine and the art of selfcare: Teaching mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling and Development*, *86*(1), 47-56. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00625.x

Seligman, L., & Reichenberg, L. W. (2013). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills* (4th ed.). Pearson Prentice Hall.

Shafranske, E. P., & Malony, H. N. (1990). Clinical psychologists' religious and spiritual orientations and their practice of psychotherapy. *Psychotherapy*, 27, 72-78.

Shapiro, S. L., Brown, K., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*(2), 105-115. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1931-3918.1.2.105

Sheridan, M. J., Bullis, R. K., Adcock, C. R., Berlin, S. D., & Miller, P. C. (1992). Practitioners' personal and professional attitudes and behaviors toward religion and spirituality: Issues for education and practice. *Journal of Social Work Education*, *28*(2), 190-203. https://doi.org/10.1080/10437797.1992.10778772

Shuler, M. K. (2009). *The influence of spiritual development on counselor beliefs about the role of religion and spirituality in counseling* [Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio].

Skovholt, T. M., & Trotter-Mathison, M. (2016). *The resilient practitioner: Burnout and compassion fatigue prevention and self-care strategies for the helping professions* (3rd ed.). Routledge.

Smith, J. (2004). *Assessing prospective students for master's level cacrep counseling programs: Evaluation of personal-emotional characteristics* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia].

Smith, J. D. (2006). *Rehabilitation counselor willingness to integrate spirituality into client counseling session* [Doctoral dissertation, State University of New York].

Sori, C., Biank, N., & Helmeke, K. B. (2006). Spiritual self-care of the therapist. In K. B. Helmeke, C. Sori (Eds.), *The therapist's notebook for integrating spirituality in counseling: Homework, Handouts and activities for use in psychotherapy* (1st ed., pp. 3-18). Haworth Press.

Sperry, L., & Shafranske, E. P. (2005). (Eds.). *Spiritually oriented psychotherapy***.** American Psychological Association. doi:org/10.1037/10886-000

Stander, V., Piercy, F. P., Mackinnon, D., & Helmeke, K. (1994). Spirituality, religion and family therapy: Competing or complementary worlds? *The American Journal of Family Therapy*, *22*(1), 27-41. https://doi.org/10.1080/01926189408251295

Sue, D. W., & Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In R. T. Carter (Ed.), *Handbook of racial-cultural psychology and counseling: Training and practice* (2nd ed., pp. 3-18). John Wiley and Sons.

Takmaz, Z. (2017). *Psikolojik danışma etkileşiminde maneviyata bakış: Nitel bir çalışma* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

van Asselt, K. W., & Senstock, T. D. B. (2009). Influence of counselor spirituality and training on treatment focus and self-perceived competence. *Journal of Counseling and Development*, *87*(4), 412-419. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00125.x

Walker, D. F., Gorsuch, R. L., & Tan, S. Y. (2004). Therapists' integration of religion and spirituality in counseling: A meta-analysis. *Counseling and Values, 49*(1), 69-80. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2004.tb00254.x

Weiss, J. F. (1999). *A qualitative investigation of counseling students' attitudes toward addressing spiritual issues in counseling* [Doctoral dissertation, The University of Georgia].

West, W. (2000). *Psychotherapy and spirituality*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Whitmire, Ç. H. (2014). *The role of spirituality in self-care for counselors working with trauma* [Doctoral dissertation, Barry University, U.S].

Witmer, J. M., & Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over life span. *Journal of Counseling and Development, 71*(2),140-148. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02189.x

Wittine, B. (1995). The spiritual self: Its relevance in the development and daily life of the psychotherapist. In M.B. Sussman (Ed.), *A perilous calling: The hazards of psychotherapy practice* (pp. 288-301). New York, NY: John Wiley and Sons.

Worthington, E. L., Hook, J. N., Davis, D. E., & McDaniel, M. A. (2011). Religion and spirituality. *Journal of Clinical Psychology, 67*(2), 204-214. doi.org/10.1002/jclp.20760

Zinnbauer, J., Pargament, I. K., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G., Hipp, K. M., Scott, A. B., & Kadar, J. L. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *36*(4), 549-564.

İletişim/Correspondence
Dr. Figen KASAPOĞLU
figenkasapoglu.721@gmail.com

Prof. Dr. Mustafa KUTLU
mustafa.kutlu@inonu.edu.tr

Digital Parenting Research in Turkey: A Content Analysis Study

Idris Kaya, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0001-9562-3347
Duygu Mutlu-Bayraktar, Istanbul University-Cerrahpasa, ORCID ID: 0000-0002-2276-3768

Abstract

In this study, carried out by content analysis of digital parenting researches in Turkey, is aimed to reveal the trends in this area. For this purpose, many elements related to the studies have been analyzed and reported in terms of guiding the future researches. Content analysis method was used to examine research on digital parenting. Researches published in the YOK (National Theses Center) and TR-Index until January 30, 2021 has been included in the study. 48 studies were analyzed within the scope of the study according to the specified inclusion and exclusion criteria. In reviewed studies, Parental Attitude, Digital Parenting, Family, Digital Game, Screen Time, Technology Usage were mostly used as the keywords. In digital parenting studies, it was observed that data were collected mostly from parents who had children in pre-school and adolescence. While some of the studies did not mention the method chosen to determine the study group, purposive sampling with the simple random sampling method was the most commonly used study group determination method. In the studies, ICT usage, parental attitudes, digital parenting, and digital game variables were mostly studied. When the distribution of the focus of the studies by years was examined, it was seen that parental attitudes and the use of ICT were the most studied subjects in all years. In the studies, quantitative methods were mostly preferred, and mixed and qualitative methods are also trend. In these studies, mostly standard scale, interview and survey techniques were used.

Keywords: Digital parenting, content analysis, Turkey

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1046-1082
DOI:
10.17679/inuefd.928805

Article type:
Research article

Received : 27.04.2021
Accepted : 18.06.2021

Suggested Citation

Kaya, I. & Mutlu-Bayraktar, D. (2021). Digital parenting research in Turkey: A content analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1046-1082. DOI: 10.17679/inuefd.928805

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital technologies have become one of the indispensable elements of the lives of children and adults today. Many studies done in the world and Turkey shows that especially the use of screen technologies has increased significantly after the 2010s. The Turkey Statistical Institute states that 79% of adults use the internet (TUIK, 2020) and We Are Social (2020) reported that adult daily internet use approached seven and a half hours in Turkey. Together with adults, it is observed that the ownership, accessibility and time spent in front of the screen technology by children have increased significantly in recent years (Ofcom, 2019). At this point, it can be said that children and adolescents use screens well above the screen time recommended by the American Academy of Paediatrics (2016) (Mueller, 2019; Sanders et al., 2016; Shah et al., 2019). It can be said that the intensive use of digital media can have negative effects on children's physical, cognitive, social, emotional, and language development and increase risks such as cyberbullying and addiction (Mertala, 2019; Zabatiero et al., 2018). Along with these risks, digital technologies can also offer opportunities to support children's development (Hayes & Whitebread, 2006). In this context, it is one of the important responsibilities of today's parents to regulate the use of technological devices according to the age and needs of the child, considering the risks and opportunities.

Purpose

In this study, carried out by content analysis of digital parenting researches in Turkey, is aimed to reveal the trends in this area. For this purpose, many elements related to the studies have been analysed and reported in terms of guiding the future researches.

Method

In this study, content analysis method was used to examine research on digital parenting. Researches published in the YOK (National Theses Centre) and TR-Index until January 30, 2021 has been included in the study. During the data collection process, both

researchers searched both of the databases independently with the same keywords and their results were recorded to the data collection form, taking into account the inclusion and exclusion criteria. The researchers independently compared the form they obtained, and by combining the forms, the database where the final analysis would be made was reached. 48 studies were analysed within the scope of the study according to the specified inclusion and exclusion criteria. Firstly the researchers independently scanned indexes and determined the researches. Then, the forms of the two researchers were compared. The researches where the final analysis would be made by combining the theses and articles were reached.

Findings

Considering the distribution of studies on digital parenting by years, it has entered an upward trend especially since 2014. In reviewed studies, the keywords Parental Attitude, Digital Parenting, Family, Digital Game, Screen Time, and Technology Usage were mostly used. In digital parenting studies, it was observed that data were collected mostly from parents who had children in pre-school and adolescence. While some of the studies did not mention the method chosen to determine the study group, purposive sampling with the simple random sampling method was the most commonly used study group determination method. In the studies, ICT usage, parental attitudes, digital parenting, and digital game variables were mostly studied. When the distribution of the focus of the studies by years was examined, it was seen that parental attitudes and the use of ICT were the most studied subjects in all years. In the studies, quantitative methods were mostly preferred, and mixed and qualitative methods are also trends. In these studies, mostly standard scale, interview and survey techniques were used.

Discussion & Conclusion

This content analysis to examining digital parenting has shown that the number of research in Turkey gained significant momentum since 2014. This momentum may be related to the fact that digital technologies are increasingly taking a place in the lives of families and

children (Ofcom, 2019; TUİK, 2020). In studies mostly, data were collected from parents who had children in pre-school and adolescents. This situation may be related to parents having anxiety about their preschool children's screen use (Bentley et al., 2016) and having difficulty controlling / managing children's screen use (Çekic, 2019; Jago et al., 2016). However, the risk of adolescence in terms of mental health and especially the potential for digital addiction may have led researchers to parents with children in this age group.

It was seen that random and purposeful sampling was used more frequently in studies, but some studies did not provide any information about how they determined the study group. This may create a situation in contrast to the principles of repeatability and openness / transparency of scientific knowledge. More frequent use of descriptive and relational studies among quantitative methods and less frequent of experimental studies shown those to describe the situation are preferred at studies. On the other hand, the low number of studies using multiple data collection techniques is a noticeable factor. Finally, within the scope of this review study, suggestions for future studies are presented in the light of current studies on digital parenting.

Türkiye'de Yapılan Dijital Ebeveynlik Araştırmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi Çalışması

İdris Kaya, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9562-3347
Duygu Mutlu-Bayraktar, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, ORCID: 0000-0002-2276-3768

Öz

Bu çalışmada, Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik çalışmalarının içerik analizi yapılarak, bu alandaki eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çalışmalarla ilgili birçok unsur incelenmiş ve ileride yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından rapor edilmiştir. Dijital ebeveynlik üzerine yapılmış araştırmalar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş olup, 30 Ocak 2021'e kadar YÖK ulusal tez merkezi ve TR-Dizin'de yayınlanan araştırmalar bu çalışmaya dahil edilmiştir. Belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre 48 araştırma bu çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Dijital ebeveynlik üzerine yapılmış araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında özellikle 2014 yılından itibaren yükseliş trendi göze çarpmaktadır. Bu araştırmalarda, en çok Ebeveyn Tutumu, Dijital Ebeveynlik, Aile, Dijital Oyun, Ekran Süresi, Teknoloji Kullanımı anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Dijital ebeveynlik çalışmaları kapsamında en çok okul öncesi ve ergenlik döneminde çocuğu olan anne babalardan veri toplandığı görülmüştür. Araştırmaların bir kısmı çalışma grubu belirleme yönteminden bahsetmezken, seçkisiz yöntem ile birlikte amaçsal örnekleme en sık kullanılan çalışma grubu belirleme yöntemleri olmuştur. İçerik analizi kapsamında incelenen çalışmalarda, en çok BİT kullanımı, ebeveyn tutumları, dijital ebeveynlik ve dijital oyun değişkenleri üzerine çalışılmıştır. Çalışmaların odağının yıllara göre dağılımı incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının ve BİT kullanımının tüm yıllarda en çok çalışılan konu olduğu görülmüştür. İncelenen araştırmalarda en çok nicel yöntemler kullanılmış olup, karma ve nitel yöntemlere de bir eğilim görülmektedir. Araştırmalarda büyük oranda standart ölçek, görüşme ve anket tekniklerinden biri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital ebeveynlik, içerik analizi, Türkiye

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1046-1082
DOI:
10.17679/inuefd.928805

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
27.04.2021
Kabul Tarihi :
18.06.2021

Önerilen Atıf

Kaya, İ. ve Mutlu-Bayraktar, D. (2021). Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik araştırmalarına yönelik bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1046-1082. DOI: 10.17679/inuefd.928805

Türkiye'de Yapılan Dijital Ebeveynlik Araştırmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi Çalışması

Dijital teknolojiler, günümüzde çocuk ve yetişkinlerin yaşamının vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir. Türkiye'de ve dünyada yapılan birçok çalışma özellikle ekran teknolojileri kullanımının 2010'lu yıllardan sonra ciddi bir tırmanış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 yılı raporunda Türkiye'de yetişkinlerde internet kullanımının bir önceki yıla göre artarak %79'a, evinde internet erişimi olan hane sayısının %90. 7'ye ulaştığını bildirilmektedir (TÜİK, 2020). Uluslararası bir organizasyonun raporunda, dünya ortalaması yaklaşık altı buçuk saat olan yetişkin günlük internet kullanımının Türkiye'de yedi buçuk saate yaklaştığı görülmektedir (We Are Social, 2020). Ekran teknolojilerinin yaygınlaşmasının dijital teknolojilerin içine doğmuş olan günümüz çocuk ve ergenlerinin ekran kullanım alışkanlıklarını etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu noktada İngiltere'de 2006 yılından itibaren 5-15 yaş çocuk ve anne babaları üzerinde kapsamlı araştırmalar yapan bir organizasyonun verileri, çocukların ekran teknolojileri sahipliğinin, ulaşılabilirliğinin ve ekran karşısında geçirdikleri sürelerin özellikle son yıllarda katlanarak arttığını göstermiştir (Ofcom, 2019). Çocuk ve ergenlerin ekran kullanım alışkanlıkları ile ilgili çalışmaların sonuçları; çalışmanın yapıldığı zaman, ülke, çalışma grubunun yaşı, ölçümlerin nasıl yapıldığı gibi birçok değişkene bağlı olarak ciddi farklılıklar göstermektedir (Chandra vd., 2016; Çelİk vd., 2021; Elitaş, 2020; Kaya, 2017; Lusted & Joffe, 2018; Webster vd., 2019). Ekran kullanım süresine dair oldukça farklı sayısal değerler mevcut olmakla birlikte genel olarak ekran kullanımının çocuğun yaşı büyüdükçe arttığı (Cadoret vd., 2018; Çelik vd., 2021; Hesketh vd., 2015) ve çocukların çok büyük bir çoğunluğunun Amerikan pediatri derneği (American Academy of Pediatrics, 2016) tarafından önerilen ekran kullanım süresinin oldukça üzerinde ekran kullandığı söylenebilir (Mueller, 2019; Sanders vd., 2016; Shah vd., 2019).

Dijital medya teknolojilerinin olması gerektiğinden fazla kullanımı, süreçte karşılaşılan riskleri de artırmaktadır. Dijital medyanın çocuklar için, risk oluşturması konusunda endişe duyulan konular beş kategoride ele alınmaktadır: (a) olumsuz fiziksel etkiler; (b) çocukların

bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimine olumsuz yönde etki, (c) zararlı içeriklere ve siber zorbalığa maruz kalma, (d) öğrenme, sosyalleşme ve oyun etkinliklerinin yerini alma, (e) uzun süre kullanıma bağlı bağımlılık (Mertala, 2019; Zabatiero vd., 2018). Bu konuda yapılmış çalışmalarda, çocukların risklere maruz kalmasında anne-baba tutumunun ve ekran süresinin büyük rol oynadığını rapor etmektedir (Lauricella vd., 2015; Siibak & Nevski, 2019). Küçük yaşlardan itibaren aile bireylerinin kullanımı ile dijital medya sürecine dahil olan çocuklar, yıllar içerisinde kademeli olarak aktif kullanıcı haline gelmekte ve bu durum ile birlikte risklerin türü değişirken risklerle karşılaşma oranı da artmaktadır.

Dijital medya kullanımında karşılaşılacak risklerin kullanılan cihazlara göre de farklılaştığı görülmektedir. Dijital medya cihazlarına sahip olma oranlarında en üst sırada gelen televizyon, çocukların da ilk tanıştığı dijital medya araçları arasında yerini almaktadır. Televizyonun tek taraflı iletişim özelliğinin ve yaygın kullanımının etkileri, kişinin seçtiği içeriğe ve izleme süresine bağlı olarak değişmektedir (Chen & Kennedy, 2005). Ancak anne babaların, bu konuda diğer cihazlara göre televizyonla ilgili endişelerinin daha düşük olduğunu yansıtan çalışmalar da mevcuttur (Plowman vd., 2010). Televizyonla birlikte en fazla kullanılan dijital teknolojilerden biri olan akıllı telefonlar; uygulamalar, video izleme ve çekim yapma aracı olarak çocukların yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Son olarak sıklıkla dijital oyun aracı olarak karşımıza çıkan tabletler ise bir oyun arkadaşına ihtiyaç duymadan kendi kendine keyifli zaman geçirme aracı olarak kullanılabilmektedir. Uzun süreli kullanımları sonucunda da bağımlılık, saldırgan davranışlar ve depresyon riskinin arttığı söylenebilir (Jeong vd., 2016). Çocukların; tablet, akıllı telefon ve televizyon gibi sadece el ve göz hareketleri ile kullanılan cihazlarla geçirdikleri süre ve çoğu zaman tek taraflı etkileşim; doğal olarak çocukların sosyal becerilerini, dil gelişimlerini ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Harman vd., 2005; Radesky & Christakis, 2016).

Dijital medya teknolojilerinin sahip olduğu riskler ile birlikte, gelişimi destekleyici olanaklar sunduğu bilinmektedir. Çocuklar çoğu zaman ekran teknolojileri karşısında büyülenir.

Bu durum, endişelerin yanı sıra harika fırsatlara da olanak sağlar. Araştırmalara bakıldığında dijital medyadan; örgün eğitim sürecinde, eğitsel oyunlarda, dijital hikayelerde ve yabancı dil öğretimi gibi çeşitli etkinliklerde faydalanılabileceği görülmektedir (Hayes & Whitebread, 2006). Hayes ve Whitebread (2006)'in kitabında ve Zomer ve Kay (2018) tarafından yapılan içerik analizi çalışmasında, bu olanaklardan faydalanan erken çocukluk dönemindeki çocukların; sıralama, görsel algı, yaratıcı düşünme, problem çözme, sanatsal (boyama ve müzik) beceriler, ince motor beceriler, okuryazarlık ve matematiksel anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna dair nitel kanıtlar olduğu rapor edilmiştir.

Birçok riskin yanında, olanaklar da sunabilen dijital teknolojilerin çocuk üzerindeki etkileri kullanım süresi ve içeriği ile doğrudan ilişkilidir. Söz konusu teknolojilerin çocuklar tarafından nasıl kullanılacağını etkileyen faktörler incelendiğinde genel olarak üç ana temanın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temalar; çocuk, aile ve anne babaların dijital teknolojilere yönelik yeterlik ve tutumudur. Ekran kullanımını etkileyen çocuk ile ilgili faktörlere bakıldığında çocuğun cinsiyeti, yaşı, ekran kullanma becerisi gibi etmenlerin etkili olduğu görülmektedir (Berglind & Tynelius, 2017; Connell vd., 2015; Nikken & Schols, 2015; Sanders vd., 2016; Stewart vd., 2019). Çocukların ekran kullanımı etkileyen aileye ilişkin faktörler incelendiğinde; ailenin sosyo ekonomik durumu (Määttä vd., 2017) işsizlik, ebeveyn eğitim düzeyi ve yaşı (Covolo vd., 2019) evdeki çocuk sayısı ve çocukların yaşı (Covolo vd., 2019; Nikken & Haan, 2015) aile içi ilişkiler ve aile atmosferi (Emond & Benjamin, 2019) gibi faktörlerin çocukların ekran kullanımını etkilediği görülmektedir. Çocukların ekran kullanımını etkileyen anne babaya ilişkin faktörler incelendiğinde; ilk olarak anne babanın kendi ekran kullanım süre ve alışkanlıklarının çocukların ekran alışkanlıkları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Jago vd., 2013; Kaya, 2017; Lauricella vd., 2015; Lusted & Joffe, 2018; Nikken, 2017; Wong vd., 2019). Bu noktada anne babaların çocuklarının ekran kullanımına yönelik tutum ve davranışları incelendiğinde ise anne babanın çocuğun ekran kullanımına yönelik pozitif veya negatif tutumunun (Lauricella vd., 2015; Nikken & Haan, 2015; Nikken & Schols, 2015) çocuğun ekran

kullanımına yönelik sınır ve kuralların olup olmamasının ve sınırlar var ise bu sınırların nasıl belirlendiğinin (De Decker vd., 2015; Downing vd., 2015; R. Jago vd., 2016) çocuğun ekran kullanımını etkilediği söylenebilir.

Anne babaların medyanın çocukları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya ve ekran ile çocuk arasında arabuluculuk yapmaya çalışırken kullandığı ebeveynlik davranışları ve stratejilerine "ebeveyn aracılığı" denir (Dedkova & Smahel, 2020). Bu stratejilerde, sadece kısıtlayıcı kararları değil, iletişim ve yorumlama stratejileri de dahil olur. Ebeveyn aracılığı, "ebeveynlerin çocukları için ekran içeriğini kontrol etmek, denetlemek ve yorumlamak için kullandığı stratejiler" olarak belirtilmektedir. Temel olarak aktif aracılık, kısıtlayıcı aracılık ve birlikte izleme şeklinde üç tip dijital ebeveyn aracılığı ortaya konmuştur. Bu stratejilerden kısıtlayıcı aracılıkta ebeveyn, çocukların medya kullanımını sınırlamak ve kontrol etmek için zaman ve içerikle ilgili sınırlar belirlerken, aktif aracılıkta dijital medyayı nasıl kullanmaları gerektiğini açıklamak veya tartışmak için çocukları ile değerlendirici konuşmalar yaparlar. Birlikte kullanım stratejisinde ise ortak bir amaç doğrultusunda anne babalar çocuklarıyla medya faaliyetlerini paylaşır (Nikken, 2018; Sasson & Mesch, 2014).

Dijital medya teknolojileri anne baba ve çocukların günlük yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline geldiği ve çocukların ekran karşısında ciddi zaman geçirdiği söylenebilir. Ebeveynler, dijital cihazlarla zaman geçiren çocukları konusunda bazı endişeler taşısalar da çocukların eğlence, sosyalleşme, bilgiye ulaşma, eğitim gibi amaçlarla dijital medyayı kullanmaları günümüzde neredeyse kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bu noktada risk ve olanakları göz önünde bulundurularak, çocuğun yaşına ve gereksinimlerine göre teknolojik cihaz kullanımının düzenlenmesi günümüz anne babalarının önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Ebeveynlerin bu şartlarda değişen rolleri ile birlikte, "dijital ebeveyn, internet ebeveyni ya da çevrimiçi ebeveyn" rollerini de üstlenmeleri oldukça önemli bir ihtiyaç halinde gelmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik çalışmalarının içerik analizi yapılarak, bu alandaki eğilimleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla, yapılmış

çalışmalarla ilgili birçok unsur analiz edilerek, ileride yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından rapor edilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış araştırmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
3. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış çalışmalarda, veri toplanan ebeveynlerin çocuklarının bulunduğu yaş grubu nedir?
4. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış araştırmalarda çalışma grubu belirleme yöntemleri nelerdir?
5. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış araştırmalarda yöntemlere göre ulaşılan çalışma grubu büyüklüğü nasıldır?
6. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış çalışmalarda en sık kullanılan değişkenler nelerdir?
7. Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılmış çalışmalarında en çok odaklanılan konular nelerdir?
8. Dijital ebeveynlik çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
9. Dijital ebeveynlik araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
10. Dijital ebeveynliği ölçmek amacıyla geliştirilen veya Türkçe ’ye uyarlanan ölçme araçları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, dijital ebeveynlik üzerine yapılmış araştırmaları incelemek üzere içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden elde edilen verilerin içeriğinin, temaları ve örüntüleri kodlamanın ve tanımlamanın sistematik sınıflandırma süreci yoluyla öznel olarak yorumlanması için kullanılan nitel bir veri analiz türüdür (Hsieh & Shannon, 2005). İçerik analizi kullanmanın amacı; yeni kavrayışlar sağlamak, belirli bir çalışma alanının anlaşılmasını arttırmak ve konuyu daha geniş ve daha yoğun bir şekilde tanımlamanın yanı sıra bir çalışma konusunu tanımlamak, detaylandırmak ve eğilimlerini ortaya koymaktır. İçerik

analizi, araştırılan konunun özetini sağlamak için araştırma çalışmalarını tanımlar, seçer ve sentezler (Gough vd., 2017). Bu içerik analizi aşağıdaki aşamalar takip edilerek yürütülmüştür.

Planlama:

- Dizin seçimi
- Dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin tanımı
- Analiz için tanım kategorileri

İncelemeyi yürütmek:

- Çalışma seçimi
- Veri toplama
- Veri sentezi
- Veri kodlama

İncelemeyi bildirmek:

- Sonuçların analizi
- Bulguların tartışılması
- İncelemenin eğilimleri ve sonuçları

Verilerin Toplanması ve Analizi

***Tarama stratejisi*:** Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla tarama işlemleri Aralık 2020 ile Ocak 2021 tarihleri arasında yapılmış ve son tarama 30 Ocak 2021 tarihinde yapıldığı için bu tarihten sonra yayınlanan araştırmalar çalışmaya dahil edilmemiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TÜBİTAK ULAKBİM TR-Dizin kapsamında taranan dergiler bu çalışmanın veri tabanını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında ilgili veri tabanlarında “Dijital ebeveynlik”; “Dijital anne baba”; “Anne baba” AND “Dijital”; “Ebeveyn” AND “Dijital”; “Anne baba” AND “Aracılık”; “Ebeveyn” AND “Aracılık”; “Ebeveyn” AND “Arabuluculuk”; “Anne baba” AND “Arabuluculuk”; “Anne baba” AND “Teknoloji”; “Ebeveyn” AND “Teknoloji”; “Anne baba” AND “Ekran”; “Ebeveyn” AND “Ekran”; “Anne baba” AND “Bilgi iletişim teknolojileri”; “Ebeveyn” AND “Bilgi iletişim teknolojileri”; “Anne baba” AND “İnternet”; “Ebeveyn” AND “İnternet”;

“Anne baba” AND “Sosyal medya”; “Ebeveyn” AND “Sosyal medya” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Derleme, uzman görüşü, literatür taraması ve ölçek geliştirme şeklindeki çalışmaların dahil edilmediği bu çalışmada, iki veri tabanında aynı çalışmaya rastlanması durumunda çalışmanın makale olan versiyonu değerlendirilmeye alınmıştır. Bu sistematik derleme kapsamında incelenecek çalışmaları belirlerken kullanılan dahil edilme ve hariç tutma kriterleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Dahil Edilme ve Hariç Tutma Kriterleri

Dahil edilme kriterleri	Hariç tutma kriterleri
Ulakbim TR dizinde taranan dergilerde yayınlanmış olması	Ulakbim TR dizin dışındaki dergilerde yayınlanmış olması
Ulusal tez merkezi veri tabanında yayınlanmış erişime açık yüksek lisans veya doktora tezi olması	Tam metnine erişime izin verilmemiş tez olması
Ocak 2021 tahinden önce yayınlanmış olması	30 Ocak 2021’den sonra yayınlanmış olması
Verilerin anne babalardan toplanmış olması	Verilerin anne babalar dışında örneklemlerden toplanmış olması
Orijinal araştırma makalesi olması	Derleme, literatür taraması, ölçek geliştirme veya uzman görüşü olması
Türkçe veya İngilizce dilinde olması	
Tam metin olarak yayınlanmış olması	

Çalışma konusunun dijital ebeveynlik ile ilgili olması	
18 yaşından küçük çocuğu olan anne babaların çalışma grubu olarak belirlenmiş olması	

Veri giriş formu: Bu çalışma kapsamında kullanılan veri giriş formu, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir Exel dosyasıdır. Oluşturulan tabloda tarama sonucunda konuyla ilgili ulaşılan çalışmalar belirli bir sistematik içinde kaydedilmiştir. Bu sistematikte; çalışmanın adı, yazar/ları, yayınlandığı yıl, yayınlandığı kaynak, anahtar kelimeler, çalışmanın amacı, araştırma yöntemi/deseni, veri toplanan ebeveynlerin çocuklarının yaş grubu, ebeveyn eğitim düzeyi, çalışma grubu/örneklem sayısı, örneklem seçim yöntemi, veri toplama aracı/yöntemi, incelenen değişkenler ve çalışmanın odağı başlıkları bulunmaktadır.

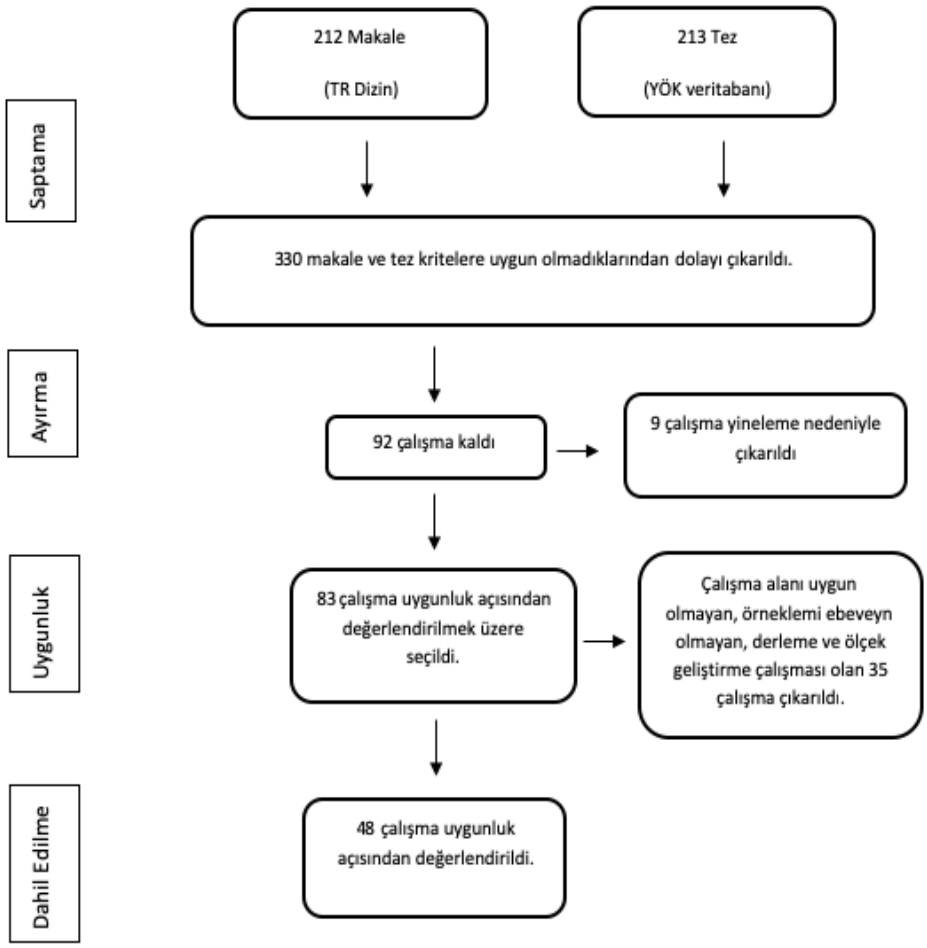
Verilerin geçerlik güvenirlik süreci: Çalışma kapsamında tarama süreci başlatılmadan önce araştırmacılar tarafından kullanılacak anahtar kelimeler, dahil edilme - hariç tutulma kriterleri ve verilerin işlendiği veri giriş formu hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde her iki araştırmacı veri tabanlarından her ikisini de aynı anahtar sözcüklerle bağımsız şekilde taramış ve ulaştığı sonuçları dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerini göz önüne alarak veri toplama formunda işlenmiştir. Son aşamada araştırmacılar bağımsız olarak ulaştıkları formu karşılaştırmış ve formlarını birleştirerek nihai analizlerin yapılacağı veri tabanına ulaşmışlardır. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması için veri toplama ve analiz süreçlerinin her biri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Verilerin Toplanması: Belirlenen anahtar sözcüklerle TR Dizin ve YÖK Tez Veri tabanlarından yapılan ilk taramada toplam 425 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 212'si makale ve 213 tanesi tezdir. İlk olarak çalışmaların özetleri okunarak dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre 330 çalışma çıkarılmıştır. Daha sonra 9 çalışmanın hem tez hem de makale

olarak yayınlanmasından dolayı, tezler kaldırılarak makaleler listede tutulmuştur. Kalan 83 makale uygunluk açısından değerlendirilmek üzere seçilmiştir. Değerlendirme sonucunda, çalışma konusu uygun olmayan, örneklemi ebeveynlerden oluşmayan, derleme veya ölçek geliştirme çalışmaları araştırmadan çıkarılmıştır. Kalan 48 çalışma, araştırmacılar tarafından hazırlanan forma işlenmiş ve analiz edilmiştir. Çalışmaların belirlenme sürecinin aşamaları şekil 1'de diyagram olarak sunulmuştur.

Şekil 1

Çalışmaların Seçilme Sürecine Ait PRISMA Diyagramı (Moher vd., 2009)



Verilerin analizi: İçerik analizi yöntemi ile incelenen veriler üzerinde ulaşılan sonuçlar sayısallaştırılarak sunulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaya çalışırken verilerin derinlemesine bir işleme tabi tutulması işlemidir (Yıldırım &

Şimşek, 2013). Bu çalışmada analize dahil edilen araştırmalardan ulaşılan kategoriler yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

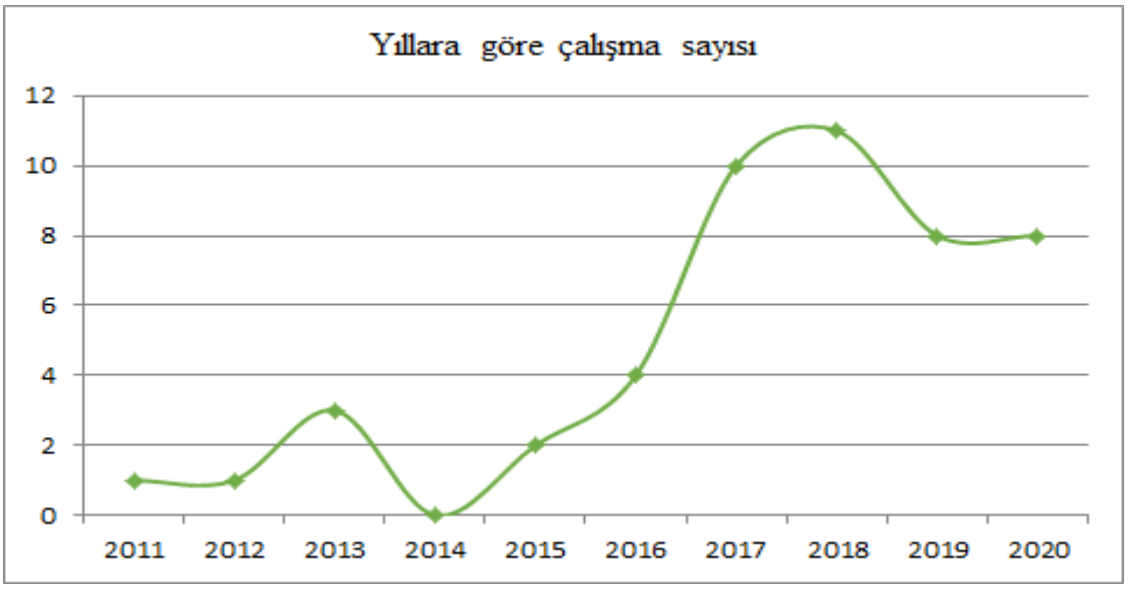
Bu bölümde, çalışmaların incelenen özelliklerine ilişkin analizler sunulmuştur.

Dijital Ebeveynlik ile İlgili Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Bu derleme çalışmasının analizleri kapsamında ilk olarak çalışmaya dahil edilen 48 araştırmanın yıllara göre dağılımı incelenmiş ve sonuçlar şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Dijital ebeveynlik ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı



Şekil 2'de görüldüğü üzere dijital ebeveynlik ile ilgili çalışmalar özellikle 2014 yılından itibaren yükseliş trendine girmiştir.

Anahtar Kelimeler

İncelenen çalışmalarda, anahtar kelimeler analiz edilmiş ve en sık kullanılan anahtar kelimeler belirlenmiştir. Dijital ebeveynlik üzerine yapılmış makale ve tezlerde, en çok Ebeveyn Tutumu (n=8), Dijital Ebeveynlik (n=6), Aile (n=6), Dijital Oyun (n=5), Ekran Süresi (n=4), Okul Öncesi (n=4), Teknoloji Kullanımı (n=4) ve Ergen (n=3) anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Kullanılan anahtar kelimeler ve kullanım sıklıklarına göre hazırlanan etiket bulutu Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Anahtar Kelimeler ve Kullanım Sıklıklarına İlişkin Etiket Bulutu

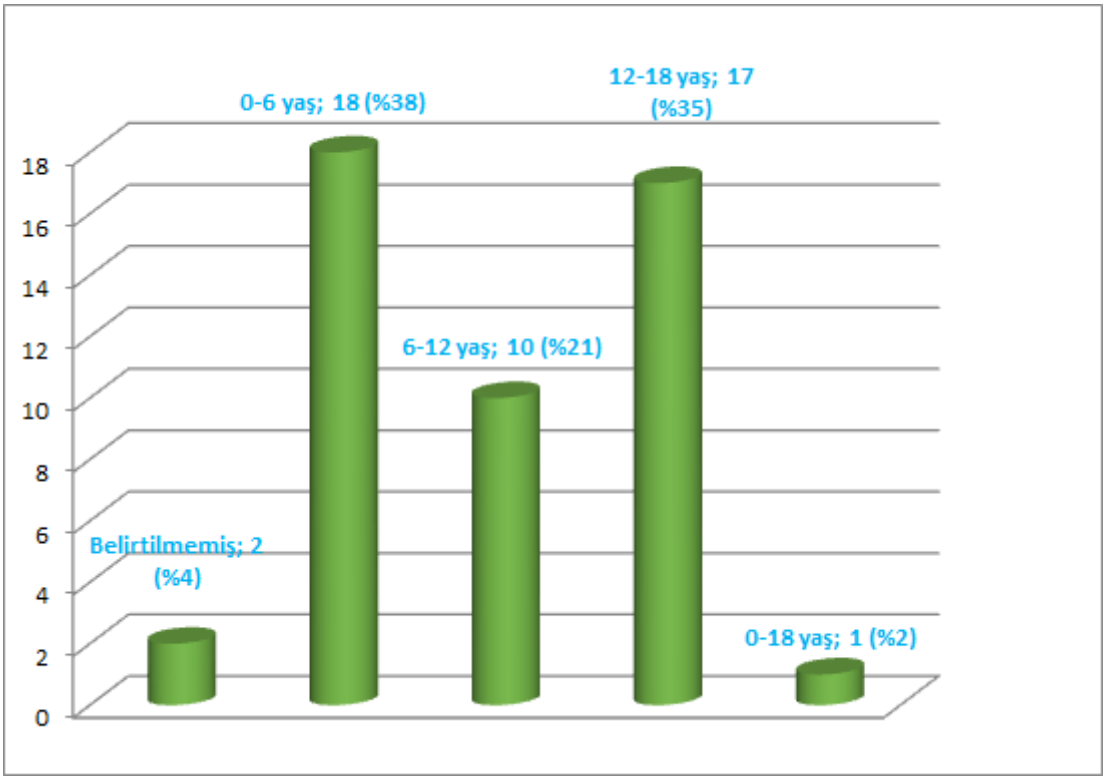


Veri Toplanan Ebeveynlerin Çocuklarının Yaş Grubu

Bu çalışmanın araştırma sorularından biri dijital ebeveynlik kapsamında veri toplanan anne babaların çocuklarının hangi yaşlarda olduğu şeklindedir. Aşağıda şekil 4'te veri toplanan anne babaların çocuklarının yaş gruplarına dair veriler sunulmuştur.

Şekil 4

Veri Toplanan Ebeveynlerin Çocuklarının Bulunduğu Yaş Grubu



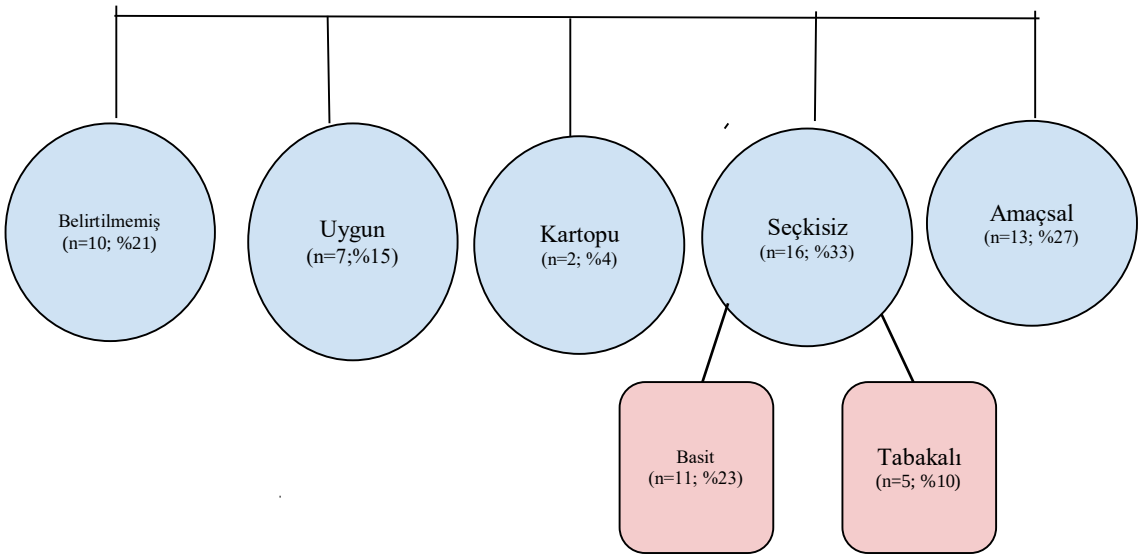
Şekil 4'te görüldüğü üzere dijital ebeveynlik çalışmaları kapsamında en çok okul öncesi (%38) ve ergenlik (%35) döneminde çocuğu olan anne babalardan veri toplanmıştır. İlkokul (%21) döneminde çocuğu olan anne babalar üzerinde yapılan çalışma sayısı ise nispeten daha azdır.

Çalışma Grubu Belirleme Yöntemi

Bilimsel araştırmalarda önemli aşamalardan biri veri toplanan çalışma grubun belirlenme sürecidir. Bu kapsamda bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların çalışma grubu belirleme yöntemleri Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Araştırmaların Çalışma Grubu Belirleme Yöntemleri



Şekil 5'te görüldüğü üzere çalışmaların yaklaşık ⅕'i çalışma grubunu nasıl belirlediğini açıklamazken seçkisiz yöntem ile birlikte amaçsal örnekleme en sık kullanılan çalışma grubu belirleme yöntemleri olmuştur.

Araştırmalarda Ulaşılan Çalışma Grubu Büyüklüğü

Bu derleme çalışmasına dahil edilen araştırmaların ulaştığı çalışma grubu sayısının araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmalarda Ulaşılan Çalışma Grubu Sayısı

Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
Nicel	811.38	1342.50	40	7150
Nitel	20.33	13.75	8	52
Karma	199	142.37	41	367

Tablo 2'de görüldüğü üzere nicel araştırmalarda çalışma grubunun ortalaması nitel ve karma yöntem kullanan araştırmalardan belirgin bir şekilde daha yüksektir.

Dijital Ebeveynlik Araştırmalarında İncelenen Değişkenler

İçerik analizi kapsamında incelenen çalışmalarda, en çok bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanımı (n=24), ebeveyn tutumları (n=15), dijital ebeveynlik (n=6) ve dijital oyun (n=10) değişkenleri üzerine çalışılmıştır. Seçilen yöntemlere göre kullanılan değişkenlerin farklılaştığı görülmüştür. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, "BİT kullanımı" ve "ebeveyn tutumları" değişkenleri incelenmiştir. Betimsel modelin kullanıldığı çalışmalarda BİT kullanımı (n=10), dijital ebeveynlik (n=5), cinsiyet (n=5) ve yaş (n=5) en çok incelenen değişkenlerdir. İlişkisel modelde ise, en çok ebeveyn tutumları (n=6), BİT kullanımı (n=4) ve dijital oyun bağımlılığı (n=3) değişkenleri incelenmiştir. Deneysel modelde yapılan çalışmalarda, ebeveyn tutumları (n=2) ve BİT kullanımı (n=2) değişkenleri incelenmiştir. Karma modelde, eğitim düzeyi (n=5), BİT kullanımı (n=4), ebeveyn tutumları (n=3), ebeveyn stilleri (n=3), dijital oyun bağımlılığı (n=3) değişkenleri en fazla incelenen değişkenlerdir. Nitel modelin kullanıldığı çalışmalarda, BİT kullanımı (n=4), dijital oyun bağımlılığı (n=2) ve ebeveyn tutumları (n=2) en çok incelenen değişkenlerdir (Tablo 3).

Tablo 3

Dijital Ebeveynlik Çalışmalarında En Çok Kullanılan Değişkenler

Değişken Yöntem	Ebeveyn Tutumları	BİT Kullanımı	Dijital Ebeveynlik	Dijital Oyun
Betimsel	2	10	5	3
İlişkisel	6	4	-	3
Deneysel	2	2	-	-

Karma	3	4	-	3
Nitel	2	4	1	1
Toplam	15	24	6	10

Dijital Ebeveynlik Çalışmalarının Odağı

Dijital ebeveynlik üzerine incelenen araştırmaların çalışma odağı incelenerek yıllara göre dağılımı yapıldığında, ebeveyn tutumlarının tüm yıllarda en çok çalışılan konu olduğu görülmüştür. En fazla 2017 yılında yapılan çalışmalarda ebeveyn tutumları konusunun odak olarak seçildiği görülmektedir (n= 23). BİT kullanımı konusu tüm yıllara dağılmış şekilde en fazla odak olarak seçilen konulardan biri olduğu görülmüştür (n= 21). 2018 yılından itibaren dijital ebeveynlik kavramı (n=10) çalışmaların daha fazla odağı olmaya başlamış, en fazla 2020 yılında bu konuda çalışmalar yapılmıştır (n= 5). Dijital oyun ve dijital oyun bağımlılığı da en çok seçilen diğer bir konu olup 8 çalışmada karşımıza çıkmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4

Dijital Ebeveynlik Çalışmalarında En Çok Odaklanılan Konular

Konular Yıllar	Ebeveyn Tutumları	BİT Kullanımı	Dijital Ebeveynlik	Dijital Oyun
2011	2	3	-	-
2012	1	1	-	-
2013	1	1	-	-
2015	2	2	-	-
2016	2	2	-	-

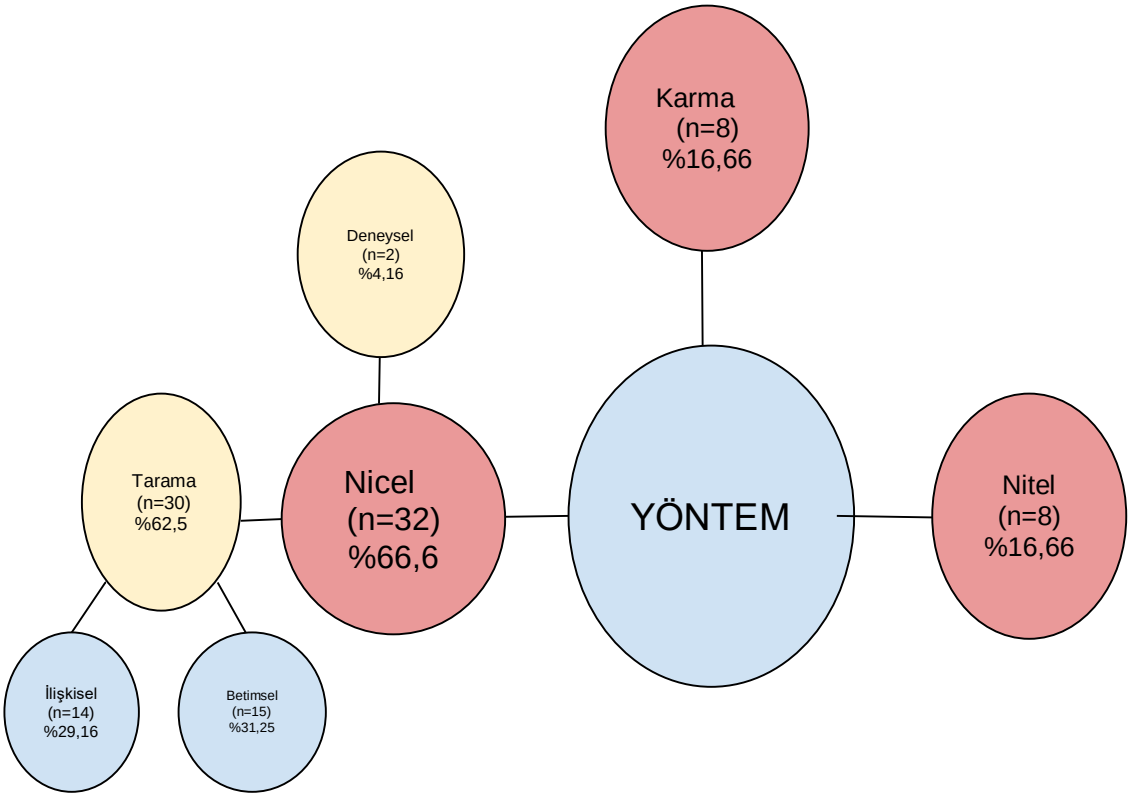
2017	7	2	-	2
2018	2	4	2	-
2019	4	3	3	3
2020	2	2	5	3
Toplam	23	21	10	8

Dijital Ebeveynlik Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

İçerik analizinde incelenen çalışmaların yöntemleri analiz edildiğinde, en fazla nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. İncelenen 48 çalışmanın 32 tanesinde nicel, 8 tanesinde nitel ve 8 tanesinde karma yöntem tercih edilmiştir. Şekil 6'da görüldüğü gibi, nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli (n=15) ve ilişkisel tarama modeli (n=14) en çok kullanılan araştırma modelleri olarak belirlenmiştir. Nitel yöntemlerde 8 çalışma içerisinde en fazla görüşme tekniği kullanılmıştır. Son yıllarda daha fazla kullanılmış olan karma model 8 çalışmada tercih edilmiştir (Şekil 6).

Şekil 6

Dijital Ebeveynlik Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

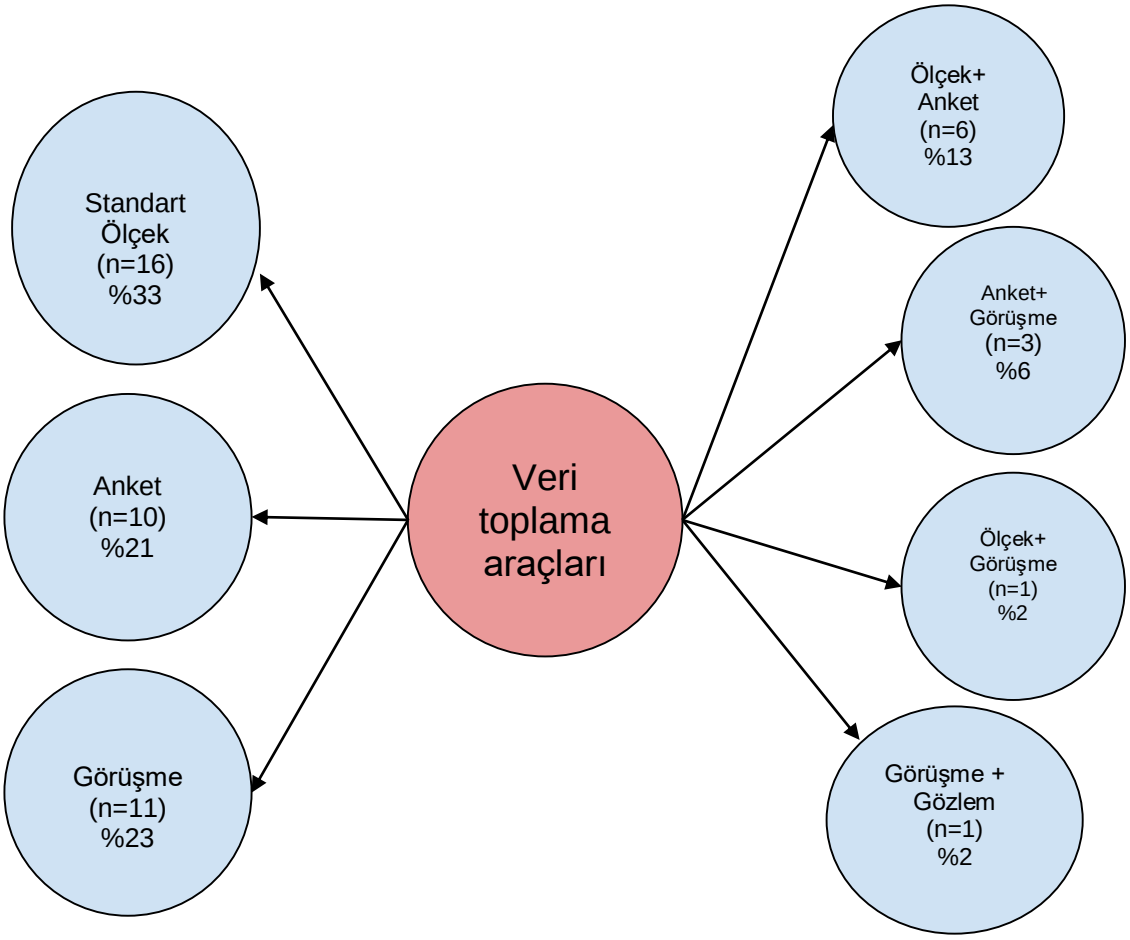


Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında incelenmesi amaçlanan özelliklerden biri çalışmaya dahil edilen araştırmaların verilerini nasıl topladıkları bilgisidir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin sonuçlar şekil 7'de, Türkiye'de en sık kullanılan standart ölçme araçları ise tablo 5'te sunulmuştur.

Şekil 7

Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları



Şekil 7'de görüldüğü üzere analize dahil edilen çalışmalarda büyük oranda standart ölçek, görüşme ve anket tekniklerinden biri kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmaların %22'sinde birden fazla teknik birlikte kullanılmıştır.

Tablo 5

Dijital Ebeveynliği Ölçmek Amacıyla Türkçe Geliştirilen veya Türkçe'ye Uyarlanan Ölçme Araçları

	Ölçeğin Adı	**Geliştiren ve/veya Uyarlayan/lar**
1	İnternet ve Televizyon Tutum ve Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu	İnan (2013)
2	Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Young (1996) => Eşği (2014)
3	Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Ölçeği	Kılınç (2015)
4	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği	İnan-Kaya, Mutlu Bayraktar ve Yılmaz (2018)
5	Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği	Manap ve Durmuş, 2020
6	Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği	Yaman 2019
7	Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği	Budak 2020
8	Çocukların İnternet Kullanımında Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği	Nikken ve Janz (2014) => Durak (2019)

9	Problemli Medya Kullanım Ölçeği Ebeveyn Formu	Domoff vd. (2017) => Furuncu ve Öztürk (2020)
10	Ebeveynlerin Çocukların Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Tutumları Ölçeği	Türel ve Gür 2019
11	Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği	Şen, Demir, Teke ve Yılmaz (2020)

Tablo 5'te dijital ebeveynlikle ilgili farklı yurt dışında geliştirilip Türkçe'ye uyarlanan ve orijinal olarak Türkçe geliştirilen ölçme araçları sunulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik çalışmalarının içerik analizi yapılarak, bu alandaki eğilimleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla, yapılmış çalışmalarla ilgili birçok unsur analiz edilerek, dijital ebeveynlik ile ilgili yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından öneriler sunulmuştur. Türkiye'de dijital ebeveynlik ve ilişkili değişkenleri inceleyen çalışmalar incelendiğinde 2011 yılından itibaren çalışmaların ön plana çıktığı ve 2014 yılından itibaren ciddi bir ivme kazandığı görülmektedir. Çalışma sayısının son yıllarda artış gösteriyor olması dijital teknolojilerin ailelerin hayatında giderek artan bir oranda yer tutmaya başlaması ile ilgili olabilir. Nitekim TÜİK verilerinde göre 2009 yılında internet erişimi olan hane oranı %38.1 iken 2014 yılında oran %60.2'ye, 2020 yılında ise söz konusu oran %90.7'ye yükselmiştir (TÜİK, 2020). Bununla birlikte son yıllarda özellikle taşınabilir ve anında ulaşılabilir ekranlarla birlikte çocukların ekran kullanım alışkanlıklarının giderek değiştiği ve ekran kullanım süresinin ve ekran sahipliğinin katlanarak arttığı düşünüldüğünde (Ofcom, 2019) son yıllarda artan araştırma sayısının toplumsal bir ihtiyacın yansıması olduğu söylenebilir. Toplumdaki değişimler ile birlikte Türkiye'de dijital ebeveynliği değerlendirmeye

yönelik geliştirilen ölçme araçlarının çok büyük çoğunluğunun 2018 yılı ve sonrasında geliştirilmiş veya uyarlanmış olması da son yıllarda araştırma sayısındaki artışın diğer bir nedeni olarak düşünülebilir.

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin analiz edildiği sonuçlara baktığımızda, en çok kullanılan anahtar kelimenin ebeveyn tutumu olduğu görülmüştür. Bu anahtar kelimeyi "dijital ebeveynlik" anahtar kelimesi izlemektedir. Dijital ebeveynliğin tanımının, çocukların dijital medya araçlarını kullanımlarına yönelik ebeveynlerin ortaya koydukları tutum ve davranışlar olduğu (İnan Kaya vd., 2018) düşünüldüğünde, bu iki anahtar kelimenin en çok kullanılmış olması beklenen bir sonuçtur.

Veri toplanan anne babaların çocuklarının bulunduğu yaş grubu incelendiğinde en çok okul öncesi ve ergenlik döneminde çocuğu olan anne babalardan veri toplandığı, ilkokul döneminde çocuğu olan anne babalar üzerinde yapılan çalışma sayısının nispeten daha az olduğu görülmüştür. Okul öncesi çocukların günlük ekran kullanımın günlük beş (Webster vd., 2019) haftalık 16-17 saati geçtiğini (Kaya, 2017; Lusted & Joffe, 2018) ve bebeklerde bile kullanımın iki saati üzerinde olduğunu (Chandra vd., 2016) gösteren çalışmalar mevcuttur. Ayrıca 3-4 yaştan itibaren ekran sahiplik oranı azımsanmayacak düzeydedir (Ofcom, 2019). Bununla birlikte anne babaların okul öncesindeki çocuklarının ekran kullanımı ile ilgili kaygılarının olması (Bentley vd., 2016), çocukların ekran kullanımını kontrol etme/yönetmede zorluklar bildirmeleri (Çekic, 2019; Jago vd., 2016) ve çoğunlukla bu yaş çocuklarının ekran kullanımına ilişkin daha olumsuz bir yaklaşım içinde olmaları (Kaya, 2020; McCloskey vd., 2018) araştırmacıların bu yaş grubuna odaklanmasını arttırmış olabilir. Araştırmaların odaklandığı diğer yaş grubunun ergenlik olması, dönemin ruh sağlığı ve özellikle de bağımlılık geliştirme potansiyeli açısından risk unsuru olması ile ilgili olabilir. Bu kapsamda ergenlere odaklanan çalışmaların odağına bakıldığında dijital oyun ve dijital bağımlılıklar (internet, sosyal medya, oyun bağımlılıkları…vb) gibi konuların ön planda olduğu görülmektedir. Bu noktada Segev ve

diğerleri (2015) küçük yaşlarda psikolojik problemler yaşayan ve yaşamayan kişilerin bilgisayar kullanımı arasında ciddi farklar gözükmediğini ancak yaş ilerledikçe, özellikle de ergenlikte, psikolojik rahatsızlığı olan çocukların daha yoğun bilgisayar kullandığı ve ekran içeriğinin de farklılık gösterdiği vurgulamışlardır.

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların çalışma grubunu belirleme yöntemleri incelendiğinde; çalışmaların bir kısmında çalışma grubunun nasıl belirlendiğine dair herhangi bir bilginin verilmediği, en fazla seçkisiz ve amaçsal örnekleme yöntemi ile çalışma grubunun belirlendiği görülmüştür. Basit ve tabakalı olmak üzere iki yöntemle yapılabilen seçkisiz örnekleme özellikle genelleme kaygısı olan çalışmalar için önerilmektedir. Basit seçkisiz örneklemede evrendeki her bir eleman örnekleme dahil olmada eşit olasılığa sahipken, tabakalı seçkisiz örneklemede ise araştırmacı için önemli olan karakteristik özelliklerin evrendeki oranına göre örneklemde temsili garanti altına alınmış olur (Creswell, 2017; Hankin vd., 2019). Amaçlı örnekleme ise, belirli tip veya nitelikteki bireylerin çalışmaya dahil edilmesi esasına dayanan ve genellenebilirlik ile ilgili ciddi sınırlılıkları olan bir örnekleme tipidir (Lune & Berg, 2017). Bu çalışmaya dahil edilen araştırmalardan nicel olanlarda seçkisiz örneklemenin, nitel olanlarda ise amaçlı örneklemenin daha sık tercih edildiği görülmüştür. Bu noktada örneklem seçim yöntemi ile ilgili en çarpıcı veri çalışmaların 1/5'inden fazlasının çalışma grubunu nasıl belirlediğine dair herhangi bir bilgiye yer vermemesidir. Bu durum, bilimsel bilginin tekrarlanabilirlik ve bilgiye ulaşım süreçlerinde açıklık/saydamlık ilkelerine tezat bir durum oluşturabilir.

İncelenen çalışmalarda ele alınan değişkenler çeşitlilik göstermekle birlikte, en fazla bilgi iletişim teknolojilerini (BİT) kullanım durumlarının değişken olarak incelendiği görülmüştür. BİT kullanımının çeşitli yönlerde ele alındığı çalışmalarda; çocukların BİT kullanım süreleri, BİT'ten olumsuz etkilenip etkilenmediği, ebeveynlerin BİT'i bir ödül veya ceza olarak kullanması, BİT kullanımına ilişkin sınırların olup olmaması, ebeveynlerin BİT kullanım süreleri

ve amaçları konuları üzerine odaklanılmıştır (Aral & Doğan Keskin, 2018; Durak & Kaygin, 2018). Bir diğer en çok incelenen değişken ebeveyn tutumlarıdır. Çalışmalarda tercih edilen anahtar kelimeler ve veri toplama araçları ile paralel şekilde, çok sayıda çalışmada değişken olarak ebeveyn tutumlarının incelendiği ortaya konulmuştur (Okumuş, 2018; Belli, 2018). Bu değişkenleri dijital oyun ve dijital ebeveynlik değişkenleri takip etmektedir. Çalışmalarda incelenen değişkenlerin yöntemler açısından analizine bakıldığında nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, en çok "BİT kullanımı" ve "ebeveyn tutumları" değişkenleri incelenmiştir. Karma modelin kullanıldığı çalışmalarda ise, eğitim düzeyi ve BİT kullanımı değişkenleri daha çok karşımıza çıkmaktadır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda ise BİT kullanımı, dijital oyun bağımlılığı ve ebeveyn tutumları değişkenleri üzerine odaklanılmıştır. Tüm araştırma yöntemlerinde ortak olarak BİT kullanımı ve ebeveyn tutumlarının tercih edildiği görülmüştür. Bu alanda geliştirilmiş olan ölçek ve anketlerin BİT kullanımı ve ebeveyn tutumları üzerine olması tarama yöntemlerinde en çok bu değişkenlerin kullanılmış olmasını beraberinde getirmiş olabilir (İnan-Kaya vd., 2018; Manap & Durmuş, 2020).

Dijital ebeveynlik üzerine incelenen araştırmaların çalışma odağı incelenerek yıllara göre dağılımı yapıldığında, incelenen değişkenlere paralel olarak ebeveyn tutumları ve BİT kullanımının tüm yıllarda en çok çalışılan konular olduğu görülmüştür. 2018 yılından itibaren dijital ebeveynlik kavramı çalışmaların odağında daha fazla görülmeye başlanmış, en fazla 2020 yılında bu konuda çalışma yapılmıştır (Manap, 2020; Söğüt, 2020). Dijital oyun ve dijital oyun bağımlılığı da en çok seçilen konular olarak son yıllarda daha fazla çalışılmıştır (Budak, 2020; Erdoğan, 2019). İncelenen çalışmaların yöntemleri analiz edildiğinde ise, nicel yöntemlerden betimsel ve ilişkisel tarama modellerinin en çok kullanılan araştırma modelleri olduğu görülmüştür. Nicel yöntemlerin yanı sıra, nitel ve karma yöntemler de çalışmalarda tercih edilmiştir. Deneysel çalışmaların daha az sayıda kaldığı, uygulamaya yönelik çalışmalar yerine durum tespiti yapan nicel yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında son olarak analize dahil edilen çalışmaların büyük oranda standart ölçme araçları, görüşme ve anket tekniklerinden birinden yararlanarak veri topladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaların bir kısmında birden fazla teknik birlikte kullanılmıştır. Çalışmalarda standart ölçek kullanımının özellikle 2018 sonrası birçok aracın geliştirilmesi ile arttığı, nitel araştırmalarda ise sıklıkla görüşme tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte birden fazla veri toplama tekniği kullanan araştırma sayısının azlığı göze çarpan bir unsurdur. Bilimsel araştırma süreçlerinde veriyi birden fazla yöntem kullanarak toplama çalışmaya duyulan güveni arttırabilir.

Araştırmacılar için Öneriler

Bu bölümde, dijital ebeveynlik üzerine yapılmış çalışmalar ışığında ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

- ✓ Araştırmalarda anne babaların çocuklarının dijital teknoloji kullanımına yönelik tutum ve yaklaşımlarını ifade etmek için farklı kavramların kullanıldığı, ancak son yıllarda dijital ebeveynlik kavramının ön plana çıktığı görülmüştür. Araştırmalarda söylem birliğinin oluşması ve alan yazına ulaşılabilirliğin kolaylaşması için ilerleyen çalışmalarda dijital ebeveynlik kavramının kullanılması önerilebilir.
- ✓ Mevcut çalışmalar incelendiğinde daha çok betimsel olarak dijital ebeveynliğin ve dijital medyaya yönelik anne baba tutumlarının tanımlanmaya çalışıldığı veya dijital ebeveynliğin çocuk üzerindeki etkilerine odaklanıldığı görülmüştür. İlerleyen çalışmalarda dijital ebeveynliğin belirleyicilerinin, dijital ebeveynliği etkileyen faktörlerin incelenmesi ve bir adım ötesinde dijital ebeveynlik becerilerine yönelik müdahale programlarının deneysel olarak sınanması önerilebilir.
- ✓ İncelenen çalışmalarda, araştırma grubuna dahil edilen anne babaların çocuklarının daha çok okul öncesi ve ergenlik döneminde olduğu görülmüştür. Bu noktada diğer yaş

gruplarında çocukları olan ebeveynlere dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

- ✓ Araştırmalarda kullanılan bilimsel yöntem ve süreçlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması, özellikle örneklem belirleme yöntemleri ve veri toplama süreçlerinin daha açık şekilde ifade edilmesi sonuçların bilimsel değerine katkı sağlayabilir.
- ✓ Bu çalışmaya dahil edilen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde çoğunlukla verilerin bir yöntem ile elde edildiği görülmüştür. Bu kapsamda araştırmacılara veri toplama süreçlerinin çeşitlendirmeleri, örneğin nitel çalışmalar için gözlem, vaka çalışması gibi tekniklerin sürece dahil edilmesi, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma model çalışmalarına yönelmeleri önerilebilir.
- ✓ Anne babaların medyanın çocukları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla kullandığı ebeveyn aracılık stratejilerine yönelik daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma bir içerik analizi çalışması olduğu için etik izne gerek duyulmamıştır.

Kaynakça/References

American Academy of Pediatrics (2016). *American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use*. https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx

*Alımcı, F. (2019). *Kayserideki anne ve babaların internet medya okuryazarlığı bilinçliliği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

*Altun, D. (2019). An investigation of preschool childrens's digital footprints and screen times and of parents sharenting and digital parenting roles. *International Journal of Eurasia Social Sciences 10 (35), 76*, *97*.

*Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Examining 0-6 Year Olds' Use of Technological Devices from Parents' Points of View. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *5*(2). https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054

*Avinç, Z. (2017). *0-8 Yaş Arasındaki Çocukların İnternet ve Mobil Teknoloji Alışkanlıkları ve Güvenli İnternet Kullanımı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Atatürk Üniversitesi,

*Belli, M. (2018). *Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumu, Akıllı Telefon Kullanımı Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Bentley, G. F., Turner, K. M., & Jago, R. (2016). Mothers' views of their preschool child's screen-viewing behaviour: A qualitative study. *BMC Public Health*, *16*, 718. https://doi.org/10.1186/s12889-016-3440-z

Berglind, D., & Tynelius, P. (2017). Objectively measured physical activity patterns, sedentary time and parent-reported screen-time across the day in four-year-old Swedish children. *BMC Public Health*, *18*, 69. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4600-5

*Biçer, B. B. (2020). *6-12 yaş arası dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocuklarda ekran maruziyeti ve anne-baba internet güvenliği ve bilinçli internet kullanımı bilgisinin değerlendirilmesi* (Tıpta Uzmanlık). Ankara Üniversitesi.

*Bostancı, M. (2019). Dijital ebeveynlerin sosyal medyada mahremiyet algısı. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, *10*(38), 115–128.

*Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans). Pamukkale Üniversitesi.

Cadoret, G., Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., & Lemire, J. (2018). Relationship between screen-time and motor proficiency in children: A longitudinal study. *Early Child Development and Care*, *188*(2), 231–239. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211123

Chandra, M., Jalaludin, B., Woolfenden, S., Descallar, J., Nicholls, L., Dissanayake, C., Williams, K., Murphy, E., Walter, A., Eastwood, J., & Eapen, V. (2016). Screen time of infants in Sydney, Australia: A birth cohort study. *BMJ Open*, *6*(10), e012342. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012342

Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, *9*(1), 5–21. https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440

Covolo, L., Roncali, J., Zaniboni, D., Mapelli, V., Ceretti, E., & Gelatti, U. (2019). Children and digital devices: A survey on risk perception and use: Loredana Covolo. *European Journal of Public Health*, *29*(Supplement_4), ckz185-101.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Trans.; 3 baskı). Eğiten Kitap.

Çekic, A. (2019). Children's use of technology and its negative impacts from mother's perspective. *Perspective*, *11*(4), 1–12.

*Çelik, E. (2017). *4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanımının, Ebeveyn Ekran Kullanımı ve Aile İşlevleri ile İlişkisi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi.) Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çelİk, E., Özer, Y., & Özcan, S. (2021). Screen time of preschool children in relation to their parents screen usage habits and family functions. *Cukurova Medical Journal*, *46*(1), 343–351. https://doi.org/10.17826/cumj.780582

*Çetinkaya, L., & Sütçü, S. (2016). Çocukların Gözüyle Ebeveynlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına Yönelik Kısıtlamaları ve Nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(1), 79–116. https://doi.org/10.17569/tojqi.58102

Chen, J. L., & Kennedy, C. (2005). Cultural variations in children's coping behaviour, TV viewing time, and family functioning. *International nursing review*, 52(3), 186-195.

De Decker, E., Hesketh, K., De Craemer, M., Hinkley, T., De Bourdeaudhuij, I., Salmon, J., & Cardon, G. (2015). Parental Influences on Preschoolers' TV Viewing Time: Mediation Analyses on Australian and Belgian Data. *Journal of Physical Activity and Health*, *12*(9), 1272–1279. https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0190

Dedkova, L., & Smahel, D. (2020). Online Parental Mediation: Associations of Family Members' Characteristics to Individual Engagement in Active Mediation and Monitoring. *Journal of Family Issues*, *41*(8), 1112–1136. https://doi.org/10.1177/0192513X19888255

*Dıramalı Dildar, F. (2012). *Bir Web Tabanlı Uzaktan Öğretim Modeli Önerisi: Bilgisayar Kullanımına Yönelik Ergen Ebeveyn Eğitimi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Downing, K. L., Hinkley, T., & Hesketh, K. D. (2015). Associations of Parental Rules and Socioeconomic Position With Preschool Children's Sedentary Behaviour and Screen Time. *Journal of Physical Activity and Health*, *12*(4), 515–521. https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0427

*Durak, A., & Kaygin, H. (2018). Reflections of Using Technology: Parental Views on Values That Tend to Be Degenerated with the Use of Technology. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *7*(3), 1035–1053. https://doi.org/10.14686/buefad.425146

*Durak, A. (2019). *Ebeveyn arabuluculuğunun bazı değişkenlere göre incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Bartın Üniversitesi.

Elİtaş, S. K. (2020). Sosyal Medyanın Toplumsal Dönüştürücülüğü: Sosyal Medya Kullanan Ergenlerin Aile İçi İletişim Süreçlerine Katılım Düzeyleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(30), 2616–2632. https://doi.org/10.26466/opus.777748

Emond, J. A., & Benjamin, S. E. (2019). Screen Media use is Higher among Preschool Children from More Chaotic Homes. *Syracuse Unıversıty Lerner Center for Publıc Health Promotıon*, 1–4.

*Eni, B. (2017). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Algıladıkları Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Haliç Üniversitesi.

*Erdoğan, N. I. (2019). Dijital Oyun Popüler mi? Ebeveynlerin Çocukları İçin Oyun Tercihlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*(46), 1–17. https://doi.org/10.9779/pauefd.446654

*Eşgi, N. (2013). Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 181–194.

Eşgi, N. (2014). Aile-çocuk internet bağımlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 807–839.

Furuncu, C., & Öztürk, E. (2020). Problemli Medya Kullanım Ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 535–566.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE.

*Günüç, S., & Atli, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *5*(2), 1–22.

*Gür, D. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına Yönelik Ebeveynlerin Denetimleri ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,) Fırat Üniversitesi

Hankin, D., Mohr, M. S., & Newman, K. B. (2019). *Sampling theory: For the ecological and natural resource sciences*. Oxford University Press, USA.

Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.

Hayes, M., & Whitebread, D. (Eds.). (2006). *ICT in the Early Years*. McGraw-Hill Education (UK).

Hesketh, K. D., Crawford, D. A., Abbott, G., Campbell, K. J., & Salmon, J. (2015). Prevalence and stability of active play, restricted movement and television viewing in infants. *Early Child Development and Care*, *185*(6), 883–894. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.963066

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

*İnan, T. (2013). *Medya Okuryazarlığı Sürecinde Medya, Çocuk ve Ebeveyn İlişkisi: Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Televizyon Ve İnternet Kullanımlarına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Dumlupınar Üniversitesi.

*İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 131-157.

İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D., & Yilmaz, Ö. (2018). Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*, 149–173. https://doi.org/10.21764/maeuefd.390626

Jago, R., Zahra, J., Edwards, M. J., Kesten, J. M., Solomon-Moore, E., Thompson, J. L., & Sebire, S. J. (2016). Managing the screen-viewing behaviours of children aged 5–6 years: A qualitative analysis of parental strategies. *BMJ Open*, *6*(3), e010355. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010355

Jago, R., Sebire, S. J., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Parental TV viewing, parental self-efficacy, media equipment and TV viewing among preschool children. *European Journal of Pediatrics*, *172*(11), 1543–1545. https://doi.org/10.1007/s00431-013-2077-5

Jeong, Y., Park, I., & Yoon, B. (2016). Forecasting technology substitution based on hazard function. *Technological Forecasting and Social Change*, 104, 259-272.

*Kanak, M., & Özyazıcı, K. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocukların Teknoloji ve Uygulama Kullanma ve Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına Yönelik Ebeveyn Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, *19*(2).

*Kaya, İ. (2017). Anne babaların çocuklarının bilgi/iletişim teknolojileri (BİT) kullanımına yönelik tutumları ile çocukların bu teknolojileri kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, *12*(23), 173–186. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12228

Kaya, I. (2020). Perceptions of Parents Having Children in Preschool Level Regarding Their Children's Screen Use. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *15*(4), 253–269.

*Kenar, İ., Köse, M., & Demir, H. İ. (2015). The Evaluation of Students' Parents' Attitudes in Rural and Urban Areas towards Technology and The Use of Technology in Classes: The Sample of Kutahya. *Journal of Theoretical Educational Science*, *8*(4), 581-596.

*Kılınç, S. (2015). *Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

*Kocakoyun Aydogan, S., & Guney, Z. (2019). K-12 duzeyindeki cocuklarin dijital oyun oynama sureclerine ılıskin ebeveyn gorusleri: Nitel bir calisma. *Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi*, *13*(29).

*Kuzu, A. (2011). İnternet ve Aile. *Aile ve Toplum*, *7*(27), 9–31.

Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 11–17. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Lusted, C., & Joffe, B. (2018). Parent–child interactions around television and other on-screen content: Considering communication and social skills. *Australasian Journal of Early Childhood*, *43*(2), 43–52. https://doi.org/10.23965/AJEC.43.2.05

*Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978–993.

Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylönen, A., Ray, C., Erkkola, M., & Roos, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children's screen time: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, *17*, 688. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4694-9

McCloskey, M., Johnson, S. L., Benz, C., Thompson, D. A., Chamberlin, B., Clark, L., & Bellows, L. L. (2018). Parent perceptions of mobile device use among preschool-aged children in rural head start centers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *50*(1), 83–89.

Mertala, P. (2019). Digital technologies in early childhood education–a frame analysis of preservice teachers' perceptions. Early Child Development and Care, 189(8), 1228-1241.

Mueller, M. B. (2019). *An Examination of the Impacts of Screen Time on Early Childhood Developmental Outcomes and the Role of Parental Engagement*. https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/110915

Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *11*(3). https://doi.org/10.5817/CP2017-3-1

Nikken, P. (2018). Do (pre)adolescents mind about healthy media use: Relationships with parental mediation, demographics and use of devices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *12*(2), Article 2. https://doi.org/10.5817/CP2018-2-1

Nikken, P., & Haan, J. de. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *9*(1). https://doi.org/10.5817/CP2015-1-3

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(11), 3423–3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.

Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, 63(5), 827-839.

*Oğuz, B. N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul Öncesi Dönemde Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 252–268.

Ofcom. (2019). *Children and parents: Media use and attitudes report 2019*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf

*Okumuş, V. (2018). *Çocukların Sosyal Medya Kullanımları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

*Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

*Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2016). Ergenlikte saplantılı internet kullanımın ebeveyn ve ergenlerin bildirimine dayalı olarak incelenmesi. *Elementary Education Online*, *15*(2).

*Özsoy, D., & Atılgan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: nitel bir araştırma. *Selçuk İletişim*, *11*(2), 96-125.

Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *44*, 28–38.

Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, *33*, 32–38. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025

Segev, A., Mimouni-Bloch, A., Ross, S., Silman, Z., Maoz, H., & Bloch, Y. (2015). Evaluating Computer Screen Time and Its Possible Link to Psychopathology in the Context of Age: A Cross-Sectional Study of Parents and Children. *PLOS ONE*, *10*(11), e0140542. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140542

Shah, R. R., Fahey, N. M., Soni, A. V., Phatak, A. G., & Nimbalkar, S. M. (2019). Screen time usage among preschoolers aged 2-6 in rural Western India: A cross-sectional study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, *8*(6), 1999–2002. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_206_19

Siibak, A., & Nevski, E. (2019). Older siblings as mediators of infants' and toddlers'(digital) media use. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*, 123-133.

*Söğüt, F. (2020). Dijital Ebeveynlerin Dijital Oyunlar ve Şiddet İlişkisine Yönelik Algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *2020*(51), 79–100.

Stewart, T., Duncan, S., Walker, C., Berry, S., & Schofield, G. (2019). *Effects of Screen Time on Preschool Health and Development*. Ministry of Social Development, New Zealand. https://openrepository.aut.ac.nz/handle/10292/12791

*Şahan, D. (2017). *Ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ile teknoloji kullanma amaçları, ilgileri ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale onsekiz mart üniversitesi.

Şen, M., Demir, E., Teke, N., & Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 53, 228–265.

*Temizdemir, H. A. (2018). *Ebeveyn-Çocuk İnternet Kullanımı, Aile İçi İletişim Çocukların Uyku Kalitesi ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Üsküdar Üniversitesi.

*Tokel, S., Başer, D., & İşler, V. (2013). Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarının internet ve sosyal paylaşım siteleri kullanımına yönelik bilgi seviyeleri ve algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 225–236.

*Tomczyk, \Lukasz, & Wąsiński, A. (2017). Çocuk ve gençlerin aile ortamı içinde yeni medya kullanımı alanında ailelerin eğitim sürecindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *42*(190).

*Toran, M., Ulusoy, Z., AYDIN, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(5), 2263-2278.

TÜİK. (2020). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679

Türel, Y. K., & Gür, D. (2019). Ebeveynlerin Çocukların Bilişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Tutumları Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(1), 145–165.

*Vural-Şenel, B. (2020). *Erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya ve teknolojiye yönelik tutumlarının medya aracılık rolleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

*Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Anadolu Üniversitesi.

*Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N., & Guyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(199).

*Yasacı, Z., & Mustafaoglu, R. (2020). Dijital teknoloji maruziyeti çocukların uyku süresini etkiler mi? *Ankara Medical Journal*, *20*(1), 11–22.

*Yalçın, V., & Erden, Ş. (2018). Okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 461-480.

*Yılmayan, E. (2017). *Parents' attitudes towards the use of digital media among preschoolers*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul Bilgi Üniversitesi.

*Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

*Yiğit, N. (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ondokuz mayıs üniversitesi.

*Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2020). Dijital teknolojiyi üretim ve tüketim amacıyla kullanan çocukların ve ebeveynlerinin tercihlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 1071–1084.

We Are Social. (2020). *Digital 2020*. We Are Social. https://wearesocial.com/digital-2020

Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, *8*(2), 114–121. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.11.006

Wong, C. M., Koh, H. C., Lin, J., Chiong, S. H. R., Singhal, S., Riard, N., Muller-Riemenschneider, F., & Magiati, I. (2019). G343 The influence of parental screen time and attitudes on screen use in preschool children attending a developmental clinic. *Archives of Disease in Childhood*, *104*(Suppl 2), A140–A140. https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-rcpch.332

Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives. *Australasian journal of early childhood*, 43(2), 14-22.

Zomer, N. R., & Kay, R. H. (2018). Technology use in early childhood education. *Journal of Educational Informatics*, 1(1).

*İçerik analizine dahil edilen araştırmaları gösterir.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA
id.kaya@gmail.com

Doç. Dr. Duygu MUTLU-BAYRAKTAR
dmutlu@istanbul.edu.tr

English Language Preservice Teachers' Stages of Concern for Web 2.0 Technology Integration

Halil Kayaduman, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-5316-1893
Ömer Delialioğlu, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0001-6515-3516

Abstract

This study explores the English Language preservice teachers (PST)' stages of concern (SoC) for Web 2.0 technology integration in the Learning Technology by Design (LBD) based course. It aims to identify and better understand PSTs' concerns. Understanding the concerns has advantages of describing and addressing the needs of PSTs prior to actual in-service experiences. SoC model, a component of the Concerns-Based Adoption Model, was used as the theoretical framework. An embedded mixed methods design was implemented, which included 24 English language PSTs. The PSTs attended a semester-long course in which they were involved in LBD activities that included Web 2.0 technologies. While the quantitative data were collected through the SoC questionnaire, the qualitative data were gathered from the focus group and individual interviews. According to the findings, the PSTs improved their knowledge and skills regarding Web 2.0 technology integration and increased the Consequence stage's intensity significantly. Namely, the PSTs gained an understanding of how to design technology-integrated lesson activities that can promote learning. The findings further identified that the Unconcerned, Informational, and Personal stages' intensities remained predominant and unchanged over the semester. Recommendations for addressing the PSTs' concerns include: integrating LBD activities into the English language teaching curriculum and reinforcing the LBD activities with modeling, mentoring, or teaching practices to assure PSTs' commitments for technology integration.

Keywords: English language teaching, learning technology by design, preservice teachers, stages of concern, technology adoption, web 2.0

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1083-1114
DOI:
10.17679/inuefd.837412

Article type:
Research article

Received : 08.12.2020
Accepted : 23.06.2021

Suggested Citation

Kayaduman, H., & Delialioglu, Ö. (2021). English language preservice teachers' stages of concern for web 2.0 technology integration. *İnonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(2), 1083-1114. DOI: 10.17679/inuefd.837412

This article was produced from the first author's doctoral dissertation approved by Middle East Technical University, Graduate School of Applied and Natural Sciences, in August 2017.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Teknoloji Entegrasyonu için Kaygı Aşamaları

Halil Kayaduman, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5316-1893
Ömer Delialioğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6515-3516

Öz

Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının, Teknolojiyi Tasarlayarak Öğrenme (TTÖ) yaklaşımı tabanında hazırlanmış bir derste, Web 2.0 teknoloji entegrasyonuna yönelik kaygı aşamalarını araştırmaktadır. Çalışma öğretmen adaylarının kaygılarını belirlemeyi ve daha iyi anlamayı amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının bu konudaki kaygılarını araştırmak, asıl hizmet içi deneyimlerden önce ihtiyaçları tanımlama ve ele alma fırsatını sunmaktadır. Çalışmanın teorik çerçevesi olarak Kaygı tabanlı adaptasyon modelinin bir bileşini olan Kaygı aşamaları kullanılmıştır. 24 İngilizce öğretmen adayını içeren gömülü bir karma yöntem tasarımı uygulanmıştır. Öğretmen adayları, Web 2.0 teknolojileri içeren TTÖ aktivitelerinin uygulandığı derse bir dönem boyunca katılmışlardır. Çalışmadaki nicel veriler kaygı aşamaları ölçeği ile toplanırken, nitel veriler odak grup ve bireysel görüşmelerden alınmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştiğini ve kaygı aşamalarından biri olan Sonuç aşamasının yoğunluğunun istatistiksel olarak arttığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları öğrenmeyi artırabilmek amacıyla teknoloji ile desteklenmiş ders etkinliklerinin tasarımı konusunda bir anlayış kazanmışlardır. Bulgular ayrıca Kaygısız, Bilgilendirici ve Kişisel aşamaların yoğunluklarının dönem boyunca baskın ve değişmeden kaldığını da ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, bu çalışma öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik kararlılıklarını sağlamak için, TTÖ etkinliklerinin İngilizce öğretimi müfredatına entegre edilmesini ve bu etkinliklerin modelleme, mentorluk yada öğretim deneyimi uygulamaları ile zenginleştirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dili öğretimi, kaygı aşamaları, öğretmen adayları, teknoloji adaptasyonu, teknolojiyi tasarlayarak öğrenme, web 2.0

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1083-1114
DOI:
10.17679/inuefd.837412

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
08.12.2020
Kabul Tarihi :
23.06.2021

Önerilen Atıf

Kayaduman, H., & Delialioglu, Ö. (2021). İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 teknoloji entegrasyonu için kaygı aşamaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1083-1114. DOI: 10.17679/inuefd.837412

Bu makale Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos 2017 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

English Language Preservice Teachers' Stages of Concern for Web 2.0 Technology Integration

Web 2.0 technologies (blogs, wikis, social networking, etc.) are becoming widespread in education. These technologies provide a collaborative learning environment in which students can become active in their learning process, create their knowledge by working online with their peers, and develop higher-order thinking skills (Fırat & Koksal, 2017; O'Reilly, 2005; Orehovacki, Bubas & Konecki, 2009; Penrod, 2007). Moreover, in language learning and teaching context, students can promote foreign language skills (Ducate & Lomicka, 2008; Kessler, 2009; Kontogeorgi, 2014), increase motivation for learning (Aşıksoy, 2018; Jauregi & Banados, 2008; Sari, 2019), and confidence for communication (Antenos-Conforti, 2009). Considering these, it is important to understand the implementations and to facilitate the processes related to the integration of Web 2.0 technologies in language learning and teaching context.

Integrating technologies into instruction can be difficult if practitioners feel discomfort or have concerns regarding implementation. Technological tools may be innovative and provide several advantages, but practitioners' concerns may prevent successful implementation (Hall, 1976; McArthur, 2008; Wexler, 2003). Since concerns influence the sense of self-efficacy and eventually the performance (Bandura, 1997; Boz & Boz, 2010; Ghaith & Shaaban, 1999; Hall & Hord, 2014; Kayaduman & Demirel, 2019), investigating concerns becomes a crucial consideration for successful and sustainable technology integration practices.

Literature Review

Preservice teachers (PSTs) are considered to be an integral part of technology integration and their decisions and degree of preparedness influence future implementations (Groth, Dunlap & Kidd, 2007; Gülbahar, 2008; Handal, Campbell & Perkins, 2019; Sadaf, Newby

& Ertmer, 2016). Although many PSTs seem comfortable with using Web 2.0 technologies (Kumar & Vigil, 2011), they are considered as new to integrating them into their prospective instruction (Goktas, Yildirim &Yildirim, 2009; Waycott et al., 2010). Research studies indicate, therefore, that PSTs have concerns (Cullen & Greene, 2011; Hur et al., 2015) and are not well-prepared to integrate Web 2.0 technologies into their prospective instructions (Goktas et al., 2009; Lei, 2009).

In the language learning and teaching context, research studies reported that the PSTs have positive beliefs about the use of web technologies and use them for their daily life (Aşıksoy, 2018; Sari, 2019). However, when they become in-service teachers, most of them become reluctant to utilize them in their teaching (Faizi, 2018). Considering that English language learning is beyond a classroom experience (Cephe & Balcikanli, 2012) and the web technologies could offer many opportunities to facilitate the learning process to occur outside of the classroom (Aşıksoy, 2018; Kontogeorgi, 2014; Sari, 2019), investigating the English language PSTs' concerns that might cause reluctance to use Web 2.0 technologies in their prospective teaching become critical importance since their beliefs are mostly formed in teacher education programs (Borg, 2011).

Concerns of people have been the focus of many research studies, and it is defined as "the composite representations of feelings, preoccupations, thoughts, and considerations given to a particular issue or task" (Hall & George, 1979, p.8). Many research studies stated concern as a critical factor that impacts the people's decisions and actions related to technology integration (Anderson & Maninger, 2007; Boz & Boz, 2010; Burke et al., 2018; Ghaith & Shaaban, 1999; Hall & Hord, 2014; Lochner, Conrad & Graham, 2015; Teo, 2009). Wexler (2003) noted that educators' concerns influence successful technology integration. Hall (1976) stated that people's concerns directly influence their performances. Furthermore, Hall and Hord (2014) expressed that the design of teacher education programs should exist in parallel with the developing concerns of PSTs rather than in accordance with the professors'

concerns. Preparing teacher education programs based on the concerns of PSTs can thus facilitate the PSTs' technology adoption process for future implementation.

Technology integration is a complex process involving many interrelated factors (Karaca, Can & Yildirim, 2013). PSTs' attitudes towards technology (Teo, Lee & Chai, 2008), self-efficacy beliefs (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010), and concerns such as lack of technology resources in their future schools, the applicability of technology to their major field, and their skill and knowledge (Cullen & Greene, 2011; Hur et al., 2015) might be influential on their decisions and actions for technology integration. Hence, preparing PSTs for technology integration may require various types of instructional activities that can address these factors. Quadrini (2013) stated that providing opportunities for PSTs to participate in a learning environment in which they can design and implement different methods and strategies can increase the chances of successful technology integration. Hence, the Learning Technology by Design (LBD) approach was integrated into the present study so that PSTs can design and implement different instructional methods and strategies with the help of technologies. In LBD, learners study collaboratively to learn the content by exploring, designing, revising, and reflecting (Kolodner, 2002). PSTs in LBD approach can have opportunities to improve their technology integration skills, self-efficacy and change their attitudes toward implementing technology in their prospective teaching (Alayyar, 2011; Johnson, 2012; Koehler & Mishra, 2005). Moreover, in terms of language learning and teaching, LBD can increase PSTs' technological pedagogical content knowledge (TPACK) and technology integration self-efficacy beliefs (Kayaduman & Delialioglu, 2017; Kurt, Mishra & Kocoglu, 2013); it can change PSTs' concerns in regard to collaboration with peers and provide perspective for PSTs about the effects of Web 2.0 technologies on learning (Kayaduman & Delialioglu, 2016). Therefore, learning activities in the present study are based on the LBD approach to provide opportunities for PSTs to develop the necessary skills and comfort level for technology integration. Understanding the reasons for their concerns while they involve in

the LBD approach helps to reveal any unseen issues that may hinder future technology integration decisions and implementations.

In the literature, there are research studies related to courses and training to enhance the technology integration skills of PSTs (Alayyar, 2011; Hall, 2018; Johnson, 2012; Kalota & Hung, 2013; Koehler & Mishra, 2005; Lee & Lee, 2014). The studies are also available regarding the exploration of PSTs' attitudes, awareness, and perceptions toward Web 2.0 technologies (Aşıksoy, 2018; Faizi, 2018). However, the research studies exploring how PSTs' concerns are formed for technology integration in teacher education programs are relatively scarce. In this regard, there is an increasing need for theory-driven examination of the concerns of PSTs when learning Web 2.0 technology integration. Investigating the PSTs' concerns can reveal issues that might obstruct future technology integration decisions and implementations. Furthermore, insights from the present study can help to design and develop more appropriate programs for teacher education institutions.

Theoretical Framework

In the present study, Stages of Concern (SoC), a component of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM) was used as a theoretical framework, and it is defined as the developmental patterns of individuals' feelings and perceptions toward innovation and described as the personal side of change (Hall & Hord, 2014). Understanding the change process of PSTs becomes a crucial consideration to fulfill the successful technology adoption in educational settings. While the Diffusion of Innovation (DoI) theory (Rogers, 2003) also deals with change, CBAM provides the basis for the current study. The difference between DoI and CBAM is their focus: while DoI focuses on individuals who actively participate in the change process (Rogers, 2003), CBAM focuses on the implementation process in which concern profiles are assessed to support the change process (Hall & Hord, 2014). Considering that, CBAM was used as the theoretical framework.

Concern is understood in different stages in the SoC model because an individual experiences a particular type of concern quite intensely at a time, then as that concern subsides, another concern arises (Hall &Hord, 2014). These stages are: Unconcerned, Informational, Personal, Management, Consequence, Collaboration, and Refocusing (George, Hall &Stiegelbauer, 2006). Each type of concern is neither good nor bad, and it is important to consider the concerns of individuals while forming the programs to promote their involvement (Hall &Hord, 2001). Therefore, SoC is a critical framework for addressing the needs and wishes of individuals (Chen & Jang, 2014; Kayaduman & Demirel, 2019; Yang & Huang, 2008).

Purpose of The Study

The present study explored the English Language preservice teachers' stages of concerns for Web 2.0 technology integration in the Learning Technology by Design-based course. It aims to identify and better understand preservice teachers' concerns. Understanding the concerns has advantages of describing and addressing the needs of preservice teachers prior to actual in-service experiences. The following research questions guided the study:

1. How did the English language preservice teachers' stages of concerns for Web 2.0 technology integration evolve in the Learning Technology by Design-based course?
    1.1. What were the opinions of preservice teachers about the implementation of the Learning Technology by Design activities in the course?
    1.2. What were the preservice teachers' concerns for Web 2.0 technology integration after the Learning Technology by Design-based course?

Method

An embedded mixed methods design (Creswell & Clark, 2007) was used in this study. The primary basis of the mixed methods research study is that qualitative and quantitative data provide a better understanding of research problems. Both forms of data were utilized in the current study to identify and better understand the preservice teachers' concerns during their technology integration into English language teaching. In an embedded mixed-method

design, one data format provides a supporting role for another data format (Creswell & Clark, 2007). Creswell and Clark (2007) stated that the secondary data source would not be meaningful if they were not embedded in the primary source of data. Considering that, the qualitative data was used as a secondary data source and embedded in quantitative data to provide a rich analysis of the topic since it does not merely inform the concerns and the reasons behind them.

Participants

The PSTs in this study are from the department of Foreign Language Education. Upon graduation, they can become English language teachers in primary, secondary, and higher education institutions. This study consisted of 24 sophomore-level English language PSTs (22 females and two males) registered in the Instructional Principles and Methods course. A purposeful sampling method (Babbie, 2001) was used to answer the research questions. Participants enrolled in this particular course were chosen for this study as it is the first course PSTs take to learn instructional methods, strategies, and planning. While they learn how to design effective instruction, they have the opportunity to concurrently discover how to integrate Web 2.0 technologies into their pedagogies. Tables 1 and 2 present the PSTs' experience with Web 2.0 technologies and their level of Web 2.0 technology usage at the beginning of the semester.

Table 1

Preservice Teachers' Length of use of Web 2.0 technologies for Daily Use

Time	f	Percent
Never	0	0
1 Year	4	16.67
2 Years	3	12.50
3 Years	9	37.50
4 Years	0	0
5 Years or more	8	33.33

Table 2

Preservice Teachers' Self-Reported Level of Web 2.0 Technology Use

Level of Use	*f*	*Percent*
Non-User	0	0
Novice	3	12.50
Intermediate	19	79.17
Old Hand User	2	8.34
Past User	0	0

Procedure

The present study was integrated into the Instructional Principles and Methods course, which is a fundamental course for sophomore-level PSTs to develop understandings about principles of effective learning and teaching, instructional methods, strategies, and design

(YÖK, 2018). The course was not technology-oriented, and PSTs were expected to gain an understanding of effective instruction and design a lesson by using a variety of instructional methods and strategies. In this study, the course content and LBD activities were combined to provide opportunities for PSTs to learn both instructional design and technology integration concurrently. This course took place over 14 weeks at a developed university in Turkey. While the course professor first carried out lecturing and discussion session, the researcher then implemented design activities regarding the week's topic. That is, the PSTs first gained knowledge regarding the week's topic and then implemented it in the design activities by integrating Web 2.0 technologies. These design activities consisted of exploration, design, revision, and reflection phases as suggested by Kolodner (2002), and the implementations conducted in these phases were explained below. In addition to the most commonly used Web 2.0 technologies in English Language Teaching (ELT) literature, Web 2.0 technologies were chosen based on criteria evaluating their usefulness, effectiveness, efficiencies, and appropriateness to the week's topic. While Zimmertwinsatschool, Bubbl.us, Quizlet, Blogger, Socrative, and Facebook tools were utilized in the design activities, Wikibook and Google documents were used to support collaborative writing and peer feedback sessions. The weekly procedure was as follows:

- Lecturing and Discussion: The PSTs first study the reading documents before the class. The course professor lectures and discusses the topic in the class. The PSTs then attend design activities to implement the topic by integrating Web 2.0 technologies.
- LBD-the exploration phase: the PSTs examine and report the Web 2.0 technology by identifying its main features, pedagogical affordances, and limitations.
- LBD-the design phase: the PSTs first write goals and objectives for a lesson activity by choosing a topic from the ELT curriculum of the primary, secondary, or tertiary education. Then, they design a lesson activity by considering the week's topic to attain written goals and objectives. In the lesson activity, the PSTs are supposed to utilize

Web 2.0 technology that they examine in the exploration phase to facilitate the implementation of the lesson activity.

- LBD-the revision phase: the researcher first provides feedback on the designed lesson activities by examining the harmony of written goals and objectives, instructional methods and strategies, and utilization of the Web 2.0 technology. Accordingly, the PSTs revise their lesson activities.
- LBD-the reflection phase: the PSTs reflect on what they learned in this LBD process.

At the beginning of the semester, the course professor and researcher introduced the course, explained what Web 2.0 tools are and how they can be used in language teaching. As a pre-test, they administered the Stages of Concern Questionnaire (SoCQ) online in English. Then they implemented the following topics: learning and teaching concepts, learning and instructional theories, the effect of technologies on learning and teaching, the instructional design frameworks, technological pedagogical content knowledge, instructional goals and objectives, selecting and implementing instructional strategies, direct and indirect teaching methods, supporting instruction with technology, organization of instruction, thematic planning and its relation to technology integration, and formative and summative assessment. According to the topics, the PSTs attended six design activities during the semester. As a group course project, PSTs developed comprehensive technology-integrated lesson plans via Wikibook. Then, the groups provided peer feedback on each other's lesson plans using Google Documents. During the semester, three different focus group interviews were administered after the design activities to investigate the PSTs' opinions about LBD activities. After the semester ended, the PSTs took the post-test and joined the individual interviews. Figure 1 illustrates the procedure of the study.

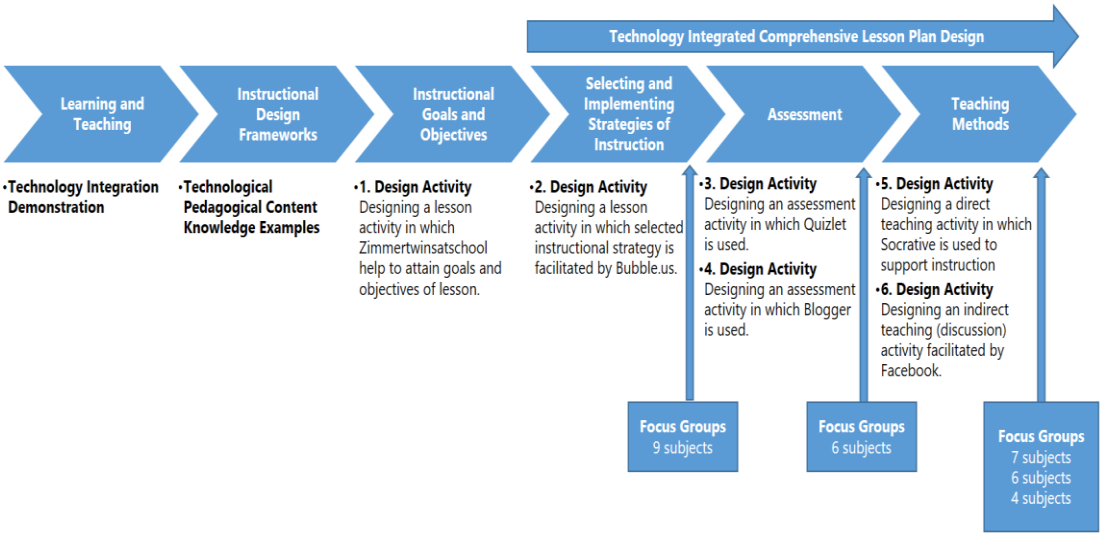


Figure 1. *The Procedure of the Study*

Instruments

Stages of Concern Questionnaire. A Stages of Concern Questionnaire (SoCQ) (George et al., 2006) was used to measure the SoC of PSTs about integrating Web 2.0 tools into ELT. The questionnaire has a 7-point Likert scale and 35 items. The questionnaire's coefficient values for internal reliability range from a minimum of 0.64 to a maximum of 0.83. Considering the minimum criteria of being above 0.70 for internal reliability (Büyüköztürk, 2009), six of the seven stages of concerns were above 0.70. Stage 0 (0.64 internal reliability) was only below 0.70 criteria, and it was not removed from the study considering its representation for lack of knowledge and interest (George et al., 2006). Besides, the values of the test-retest correlation range from 0.65 to 0.86, with six of the seven correlations being above 0.70. The word "innovation" was replaced with "Web 2.0 tools" in the instrument, which abides by the questionnaire instruction (George et al., 2006).

Interview Forms. The focus group and individual interviews were designed to investigate the PSTs' SoC in detail. In addition to convenience sampling, the criteria for choosing interview participants were to attend the design activities. The focus group interviews were designed to understand the opinions of PSTs about LBD activities and included questions such as the PSTs' opinions about the design activities, the difficulties that PSTs had

while doing the activity, and how the activity affected the knowledge and skills in designing technology-supported instruction. Besides, the individual interviews aimed to reveal the present SoC of PSTs after the course and included questions such as the PSTs' interests and knowledge of Web 2.0 technologies, their considerations of integrating them into ELT, the effects of integrating Web 2.0 technologies on their profession, classroom management, and prospective students. Two experts holding doctoral degrees in the field of Educational Technology checked the appropriateness of questions and finalized the interviews.

Data Analysis

Quantitative data from the pre and post-tests were analyzed using a paired sample t-test (Pallant, 2007). As the assumptions (Field, 2009) were not violated, it was appropriate to conduct a paired sample t-test. As for the quantitative data, the researcher transcribed the interview data verbatim and then followed the descriptive and content analysis procedures (Yıldırım & Şimşek, 2013). Since the theoretical framework of the study was explicit, the preliminary themes were defined based on SoC. Following, data was processed to reveal any unforeseen concepts and themes in the data, and findings were subsequently described and interpreted based on these stages. Each qualitative finding was embedded in the associated quantitative findings to gain a better understanding of the present study's results.

Validity and Reliability

Different strategies were employed to ensure validity and reliability. First, the triangulation strategy (Patton, 2001) was used to establish credibility. The researcher administered the SoCQ and conducted interviews. Having different sources of data provided opportunities to triangulate the data and analyze them from a broad perspective. Second, the reasoning behind employing an embedded mixed methods design, the study's participants, and procedures were described in detail for transferability. Third, the inter-coder reliability score using Miles and Huberman's (1994) formula was calculated for interviews.

$$Reliability = \frac{Number\ of\ agreements}{Number\ of\ agreements + Number\ of\ disagreements}$$

A Ph.D. student in the Faculty of Education also coded the data. A 90% agreement score for the focus group and a 96% agreement score for individual interviews were found, which were appropriate scores for inter-coder reliability (Miles & Huberman, 1994). Fourth, a prolonged engagement strategy (Lincoln & Guba, 1985) was utilized to establish the validity of the study. The researcher attended all sessions of the course, led the design activities, and collected quantitative and qualitative data. And lastly, peer debriefing sessions were conducted many times over the semester. The researcher discussed each step of the study with different Ph.D. students in the faculty of Education.

Results

The primary analysis of the present study was conducted using quantitative methods. SoC questionnaire was administered as pre and post-test at the beginning and end of the semester, and a paired sample t-test, presented in Table 3, was run to investigate how the PSTs' SoC for Web 2.0 technology integration changed in the LBD-based course.

Table 3

Descriptive Information and the Results of Paired Sample T-Test

	Pre-Tests		Post-Tests				
	M	SD	M	SD	df	t	p
Unconcerned	17.58	5.52	19.47	4.39	23	-1.94	0.06
Informational	24.87	5.77	23.26	3.82	23	1.49	0.15
Personal	26.20	6.20	26.21	5.17	23	0.00	0.99
Management	18.66	6.47	19.39	6.62	23	-0.48	0.63
*Consequence	22.75	6.58	25.52	4.87	23	-2.34	0.02*
Collaboration	19.00	9.38	20.04	8.67	23	-0.57	0.57
Refocusing	22.83	6.06	22.78	5.06	23	0.04	0.96

Note: *p<0.05

There was a significant increase in the Consequence stage from pre-test (M=22.75, SD=6.58) to post-test scores (M=25.52, SD=4.87), t(23) = -2.34, p=.02. Eta squared value was also found to be 0.19, indicating a large effect size (Pallant, 2007). That is, LBD activities increased the intensity of the Consequence stage, and the PSTs began to consider the possible effects of Web 2.0 technologies on potential students' attitudes and learning. However, the results also indicated that there were no significant differences in Unconcerned, Informational, Personal, Management, Collaboration, and Refocusing stages. That is, the PSTs' considerations on the interest of Web 2.0 technologies, requests for information about Web 2.0 integration, the effects of Web 2.0 integration on them, management concerns, and collaboration with colleagues remained unchanged compared to the beginning of the semester.

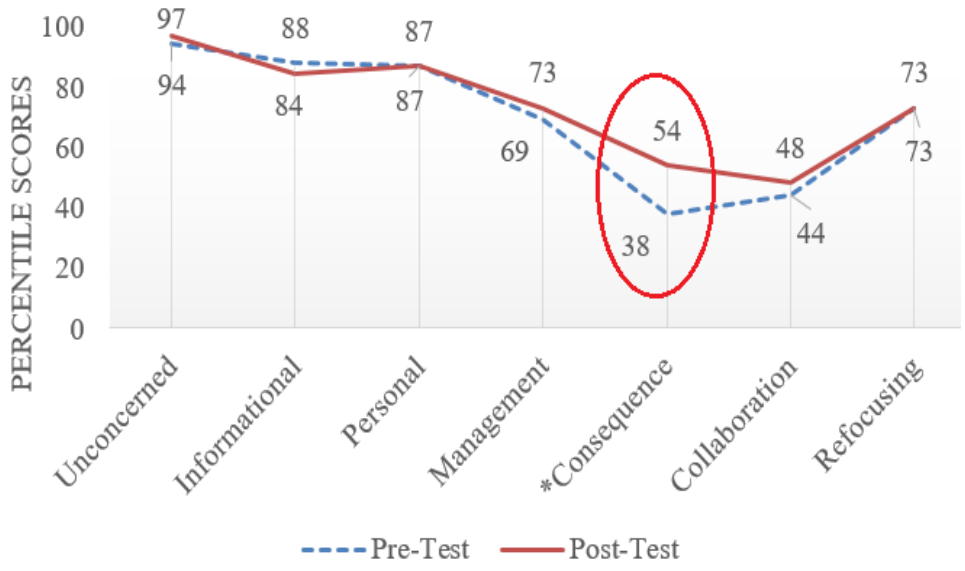


Figure 2. *Group Percentile Scores*

Group percentile scores, using the percentile conversion chart (George et al., 2006), were also calculated to identify the intensity and diversity of concerns within the group. The higher scores indicate that the PSTs experiences a concern more intensely than other stages. Figure 2 indicates that the predominant stages are around self-concerns and did not change

after the LBD-based course. The figure also shows that the intensity of the Consequence stage increased dramatically, but it is still lower than self-concerns.

The secondary analysis of the present study was conducted using qualitative methods. The focus group and individual interviews were conducted to investigate the PSTs' opinions about LBD activities and the concerns for Web 2.0 technology integration after the course. As a result of qualitative analysis, the main themes and sub-themes and their frequencies are presented in Table 4 and Table 5. Each finding was associated with the related SoC to identify preservice teachers' concerns.

Table 4

The Preservice Teachers' Opinions about Learning Technology by Design Activities

Focus Group Interviews			
Main Themes	Sub-themes	N	f
Unconcerned	Increased willingness to integrate Web 2.0 tools in ELT	6	7
Informational	Knowledge of using Web 2.0 tools in ELT	14	24
	Awareness of the factors influencing the use of Web 2.0 tools in ELT	9	14
Personal	Knowledge of designing lesson activity with Web 2.0 tools	14	37
	Lack of PSTs' teaching experience in LBD	5	7
Management	Increased awareness of the implementation process of using Web 2.0 tools in ELT	5	7
Consequence	Positive opinions about student attitudes when using Web 2.0 tools	8	14

	Positive opinions about the learning outcomes of students when using Web 2.0 tools		12	28
Collaboration	Thoughts about peer feedback	Benefits	12	18
		Drawbacks	5	6
Refocusing	Knowledge for enhancing Web 2.0 tools		2	2
	Intentions for the future usage of Web 2.0 tools		9	11

Note: f = Code frequency, N = Number of Participant

Table 5

The Preservice Teachers' Concerns for Web 2.0 Technology Integration

Individual Interviews				
Main Themes	Sub-themes		N	f
Unconcerned	Positive willingness to integrate Web 2.0 tools in ELT		5	5
	External Factors inhibiting PSTs' interest in Web 2.0 tools		6	9
	Internal Factors inhibiting PSTs' interest in Web 2.0 tools		5	8
Informational	Knowledge of using Web 2.0 tools in ELT		12	16
	Perceived required factors influencing PSTs' use of Web 2.0 tools in ELT	Student Competency	4	4
		Technical Facilities	9	11
		Teacher Competency	8	8

	Willingness to learn more information about Web 2.0 tools	Positive	9	11
		Negative	1	1
Personal	The positive influence of using Web 2.0 tools on the teaching profession		7	8
	The influences of using Web 2.0 tools on the role of the teacher in the classroom		9	12
	Lack of teaching experience		8	18
	Influence of using Web 2.0 tools in terms of teachers' allocated time and energy	Positive	10	13
		Negative	2	3
Management	Perceived difficulties in classroom management when using Web 2.0 tools		12	20
Consequence	The positive influences of using Web 2.0 tools on the attitudes of students		12	14
	The positive influences of using Web 2.0 tools on the learning outcomes of students		12	21
Collaboration	Willingness to collaborate with FLE teachers	Positive	8	11
		Negative	3	3
	Willingness to collaborate with Other teachers	Positive	2	3
		Negative	10	12
Refocusing	Knowledge of enhancing Web 2.0 tools		10	11
	Intentions for the future usage of Web 2.0 tools	Positive	11	21
		Negative	2	4

f = Code frequency, N = Number of Participant

Unconcerned

There was no significant difference between pre- and post-test scores and it was the most intense stage over the semester. While some of the PSTs expressed in the focus group

interviews that engaging in LBD activities increased their willingness to integrate Web 2.0 technologies in ELT, the intensity of the stage did not change significantly. Furthermore, in the individual interviews, PSTs noted external and internal factors that inhibited their interest in Web 2.0 technologies. Some of the external factors stated by PSTs include how they prioritized their major field and spent most of their time with the exams and assignments. One articulated:

> We have to do more in our department and accordingly I have more responsibilities and homework for my department. I am interested [Web 2.0] but not much. So inevitably, I prioritize my grades and try to increase them…

Internal factors expressed by the PSTs include how they were not interested in using technologies; therefore, they are unconcerned with Web 2.0 technologies.

Informational

There was no significant difference between pre- and post-test scores. Figure 2 indicates that the intensity of the Informational stage is the second-highest concern and remains almost the same after the LBD activities. In the focus group interviews, PSTs stated that engaging in LBD activities helped them increase their knowledge of Web 2.0 technologies and learn on what conditions they could be used in ELT. One said:

> Exploring the limitations and writing Web 2.0 tools' pros and cons contribute to our knowledge about where we can use these tools and where we cannot use them.

In the individual interviews, all PSTs expressed that they were knowledgeable about Web 2.0 technologies. While some PSTs pointed out that Web 2.0 technologies could be used to develop the necessary skills of the English language, others said that they could be used in daily life and education. Besides, many PSTs emphasized the importance of technical facilities (e.g., computer and internet connection) and student and teacher digital competency as required factors influencing their use of Web 2.0 technologies. One stated:

> Firstly, I know that computer literacy is needed. We need to know what purposes we will use the tools. We need to know how to use computers. We need to know the features of that Web 2.0 tool so that we can use it depending on the features…

Although the PSTs indicated that they are knowledgeable about Web 2.0 technologies and aware of the factors influencing their use, most PSTs stated that they must know more about Web 2.0 technologies to appeal to the digital era students' various needs and wishes.

Personal

There was no significant difference between pre- and post-test scores. Personal is the second most intense concern, along with the Informational stage. In the focus group interviews, many PSTs noted that engaging LBD activities increased their knowledge of designing lesson activities supported by Web 2.0 technologies. Furthermore, PSTs stated that they gained technology-integrated lesson activity ideas, learned how to associate the ELT topics to Web 2.0 technologies, and how to arrange their teaching to integrate Web 2.0 technologies. One noted:

> …We learned about how we should use technologies, how we can associate the tools with the topics, how we can make them more relevant to our classes, and how we can benefit from these tools.

As well, many PSTs stated in the individual interviews that Web 2.0 technologies could reduce the time and efforts of teachers and positively influence their teaching profession. Many PSTs also expressed that their role in the classroom changed to that of a facilitator, and students became more active in their learning process. On the other hand, many PSTs underlined the importance of teaching experience. The PSTs emphasized that they designed their activities based on prediction due to lack of teaching experience, and did not practice these activities in a real classroom environment in the context of LBD. Therefore, they were not certain of the effects of Web 2.0 technologies. One expressed:

> We guess what kind of deficiencies we can have. When we implement it in the classroom, maybe there will be a deficiency of the tool that will never come to our mind. We think as if everything will happen perfectly.

Management

There was no significant difference between pre- and post-test scores and it remained almost the same intensity after LBD. In the focus group interviews, some PSTs pointed out that LBD activities increased their awareness about the implementation process of using Web 2.0 technologies in ELT. In this direction, many PSTs in the individual interviews stated that they could have difficulty managing a classroom when they integrated Web 2.0 technologies, as the Internet is very distracting and may hinder a student's ability to focus. One noted:

> I think I will have difficulty with it because we are in the technology era. Even little children know how to use computers and the internet before learning writing and reading. Hence, students become distracted and I think I cannot control and manage the classroom.

Consequence

There was a significant mean difference between pre- and post-test scores with a large effect size. In the focus group interviews, many PSTs expressed that they learned different Web 2.0 technologies that can attract the attention of students, and considered how the activities designed with these technologies could have an impact on students. Therefore, they said that these tools can enhance the learning of the students by immersing them in the learning process. One said:

> A language consists of a lot of skills such as vocabulary, speaking, listening, etc. I think teaching these skills with traditional methods is not easy. Hence, we can attract the attention of students, facilitate their learning by using different Web 2.0 tools considering the many options, especially for young learners.

Collaboration

There was no significant difference between pre- and post-test scores and it was the lowest intense concern after the LBD activities. In the context of LBD, PSTs gave peer feedback on each other's lesson plans in addition to designing these plans collaboratively. In this process, many PSTs found peer feedback sessions beneficial: these sessions helped draw attention to missing points in their lesson plans and exposed PSTs to the many different design activities that can be used in ELT. Additionally, some of the PSTs expressed that they were not certain of the feedbacks since the peers were not experts and some of them were not objective during the session. As a result, while most of the PSTs stated in the individual interviews that they could collaborate with English language teachers since they teach the same content knowledge, they did not want to collaborate with teachers from other fields.

Refocusing

There was no significant difference between pre- and post-test scores. The interview data revealed that many PSTs asked to enhance the Web 2.0 technologies by considering the limitations that they confronted in the context of LBD activities. In terms of future usage, many PSTs expressed that they could integrate some of Web 2.0 technologies into their prospective classes if the necessary conditions were met.

Discussion

The present study explored the English Language PSTs' SoC for Web 2.0 technology integration in the LBD-based course. We designed a course in which LBD activities aligned with the course goals and objectives, and collected the data related to the PSTs' needs and progress. The findings indicated that the LBD-based course contributed to the PSTs' technology integration understandings: the PSTs increased their awareness and knowledge about integrating Web 2.0 technologies in ELT, the factors influencing the integration of Web 2.0 technologies, the possible effects of Web 2.0 technologies on themselves, and knowledge of enhancing Web 2.0 technologies. These findings are aligned with the extant literature which

states that engaging in LBD activities can improve PSTs' technology integration understanding, knowledge, and skills (Alayyar, 2011; Fessakis, Tatsis & Dimitracopoulou, 2008; Johnson, 2012; Koehler & Mishra, 2005).

The findings provided further evidence about the PSTs' concerns. The PSTs' most intense concern over the semester was the Unconcerned stage. George et al. (2006) stated that individuals experiencing this stage intensely might have other considerations or activities. The findings revealed that some PSTs prioritized their major field, while others were uninterested in Web 2.0 technologies. Since the intense stage depends on the individuals' engagement (Toms, 1997), the PSTs' involvement with Web 2.0 technologies in ELT might be limited throughout the curriculum. Therefore, the PSTs might have indicated a high level of Unconcern due to considering technology integration independent from their major field.

Following to Unconcerned stage, self-concerns (Informational and Personal) were the most intense stages over the semester. While individuals have general knowledge and demand to learn more about innovation at the Informational stage, they consider their abilities and possible effects of using innovation on themselves at the Personal stage (George et al., 2006). The findings illustrated that the PSTs considered technology resources, students' and teacher's digital competencies as critical factors influencing their technology integration decisions. Besides, the PSTs stated that they had a lack of real teaching experience because they designed their technology-supported lesson activities based on prediction. Hall and Hord (2014) expressed that self-concerns might be due to self-efficacy issues. Since the PSTs could not perform their lesson activities in real settings and see their effects on them, they might have self-doubts about themselves and need of learning more about the details of integrating Web 2.0 technologies. Thus, they might indicate a high level of self-concerns. Also, many PSTs believed that when they integrated Web 2.0 technologies, they might have difficulty managing a classroom. At this point, Rogers (2003) noted that individuals should first implement innovation and see the consequences to adopt innovation in their classrooms. Therefore, the

PSTs' lack of teaching experience may have also caused the intensity of the Management stage to remain the same throughout the semester.

The only significant difference in SoC was at the Consequence stage. Individuals at this stage consider how innovation affects learning outcomes (George et al., 2006). According to the findings, the PSTs believed that their technology-integrated lesson activities can attract students' attention, help them become active in their learning process, and thus result in satisfactory learning outcomes. At this point, Fessakis et al. (2008) stated that LBD activities can help teachers to provide appropriate learning experiences for their students. Kayaduman and Delialioglu (2016) also expressed that involvement in LBD activities can increase the PSTs' Consequence stage intensity. Therefore, the significant increase in the Consequence stage might be due to LBD activities which contributed to PSTs' understanding of designing effective technology-supported learning activities.

Although one of the impact concerns (Consequence, Collaboration, and Refocusing) increased significantly, the intensities of self (Informational and Personal) and awareness (Unconcerned) concerns remained predominant after the intervention. Previous studies (Chen & Jang, 2014; George et al., 2006; Hall & Hord, 2014; Hao & Lee, 2017) showed that individuals tend to have a lower impact and higher self-concerns at the early phase of adoption. Considering the participants who are sophomore-level PSTs and just learned designing technology-supported instruction, they could consider more about their roles and competencies in this process, demand information to increase their knowledge and skills, and thus maintain these concerns.

Conclusion and Implications

The study has important implications for a better understanding of the components involved in technology integration. First, the present study developed an LBD-based course that could shape subsequent preservice and in-service teacher education programs. Integrating the LBD activities in preservice and in-service teacher education programs could be

an effective way for technology integration. The LBD activities should be aligned with course goals and objectives and the Web 2.0 technologies chosen for the activities should be useful, effective, efficient, and appropriate to the week's subject. While LBD activities that were implemented in the present study influence the PSTs' technology adoption process by helping them acquire new knowledge and skills, this study further identified that the PSTs could gain an understanding of designing technology-supported learning activities that can improve students' learning.

Second, the PSTs in the study see technology integration as independent from their major field due to a high level of Unconcerned stage. Yang and Huang (2008) stated that considerable exposure to innovation decreases the intensity of the Unconcerned stage. Therefore, integrating LBD activities into the ELT curriculum, not just in the scope of a few courses, could further promote the PSTs' understanding of technology integration and reduce the intensity of the Unconcerned stage.

Third, the PSTs in the study were not certain the effects of Web 2.0 technology integration on themselves due to a lack of teaching experience, and thus had a persistent level of self-concerns. As the development of concerns depends on successful experiences (Al-rawajfih, Fook & Idros, 2010), providing opportunities for PSTs to see the consequences of technology integration implementations could be important. First-hand teaching experience practices might be useful at this point. However, it may not always be possible due to the number of PSTs and limited opportunities in schools. In this regard, modeling and mentoring could overcome these obstacles. Kim et al. (2008) revealed that faculty modeling on technology use is associated with PSTs' intentions to use technology. Similarly, Ottenbreit-Leftwich et al. (2018) found that preparing video mentoring sessions with in-service teachers can alleviate PSTs' concerns about technology integration. Therefore, the current study suggests reinforcing LBD activities with modeling, mentoring, or teaching experience practices

to change the intensity of concerns from self to impact concerns and to assure PSTs' commitments for effective technology integration.

Lastly, the present study identified crucial aspects of PSTs' concerns. Informing faculty members, policymakers, and educational planners about the concerns and addressing them to establish interventions and strategies can lead to and promote the PSTs' usage of technological tools; in turn, this may yield more widespread effective technology integration in education at large.

Future Research and Limitations

Although the present study provided rich data and answered the guiding research questions, further studies are needed to gain a greater understanding of successful and sustainable technology adoption. The present study is limited by the participants who attended the Instructional Principles and Methods course. Additionally, the total number of 24 surveys formed a small sample size. Hence, the findings should cautiously be interpreted and future research should establish a larger sample size from different participants' backgrounds to investigate the concern development in greater depth. As well, future research would benefit from including different variables that might influence the PSTs' concerns, such as motivation and personal traits, and also by providing opportunities to implement technology-integrated instructions to gain more experience.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılmasında Yükseköğretim Kurulu ve TÜBİTAK finansal destek sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurumdan (02.03.2015 tarih – 28620816/105-219 sayı no) etik izin alınmıştır.

References

Alayyar, G.M. (2011). *Developing preservice teacher competencies for ICT integration through design teams*. University of Twente. https://doi.org/10.3990/1.9789036532341

Al-rawajfih, K., Fook, F.S., & Idros, S.N.S. (2010). Stages of Concern in Integrating E-Learning in Discovery Schools. *Asian Social Science, 6*(8), 54–63. https://doi.org/10.5539/ass.v6n8p54

Anderson, S.E., & Maninger, R.M. (2007). Preservice Teachers' Abilities, Beliefs, and Intentions regarding Technology Integration. *Journal of Educational Computing Research*, *37*(2), 151–172. https://doi.org/10.2190%2FH1M8-562W-18J1-634P

Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes. In *The Next Generation Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning* (pp. 59–90). San Marcos, Texas: CALICO.

Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of WEB 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 240-251.

Babbie, E. (2001). *Practice of Social Research* (9th Ed). Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.

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

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System, 39*(3), 370–380. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009

Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, *33*(3), 279–291. https://doi.org/10.1080/02619768.2010.490910

Burke, P.F., Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Frischknecht, B. (2018). Exploring teacher pedagogy, stages of concern and accessibility as determinants of technology adoption. *Technology, Pedagogy and Education, 27*(2), 149-163. https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1387602

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cephe, P. T., & Balcikanli, C. (2012). Web 2.0 Tools in Language Teaching: What do Student Teachers Think? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(1), 1–12.

Chen, Y.-H., & Jang, S.-J. (2014). Interrelationship between Stages of Concern and Technological, Pedagogical, and Content Knowledge: A study on Taiwanese senior high school in-service teachers. *Computers in Human Behavior*, *32*, 79–91. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.011

Creswell, J.W., & Clark, V.P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (1st ed.). SAGE Publications.

Cullen, T., & Greene, B. (2011). Preservice teachers' beliefs, attitudes, and motivation about technology integration. *Journal of Educational Computing Research, 45*(1), 29–47. https://doi.org/10.2190/EC.45.1.b

Ducate, C.L., & Lomicka, L.L. (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning, 21*(1), 9–28. https://doi.org/10.1080/09588220701865474

Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255–284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies Volume, 23*, 1219–1230. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9661-7

Fessakis, G., Tatsis, K., & Dimitracopoulou, A. (2008). Supporting "Learning by Design" Activities Using Group Blogs. *Educational Technology & Society*, *11*(4), 199–212. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ825111

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.

Fırat, E.A., & Koksal, M.S. (2017). The relationship between use of Web 2.0 tools by prospective science teachers and their biotechnology literacy. *Computers in Human Behavior, 70*, 44–50. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.067

George, A.A., Hall, G.E., & Stiegelbauer, S.M. (2006). *Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.

Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, *15*(5), 487–496. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00009-8

Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2009). Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Preservice Teacher Education Programs. *Educational Technology & Society*, *12*(1), 193–204. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ833426

Groth, L.A., Dunlap, K.L., & Kidd, J.K. (2007). Becoming technology literate through technology integration in PK-12 preservice literacy courses: Three case studies. *Reading Research and Instruction*, *46*(4), 363–386. https://doi.org/10.1080/19388070709558476

Gülbahar, Y. (2008). Improving The Technology Integration Skills of Prospective Teachers Through Practice: A Case Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *7*(4), 71–81. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1102940

Hall, G.E. (1976). The study of individual teacher and professor concerns about innovations. *Journal of Teacher Education*, *27*(1), 22–23. https://doi.org/10.1177%2F002248717602700106

Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Pearson/Allyn &Bacon.

Hall, G.E., & Hord, S.M. (2014). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes* (4th ed.). Pearson.

Hall, G.E., George, A.A. (1979). Stages of Concern About the Innovation: The Concept, Initial Verification and Some Implications. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED187716

Hall, J.A. (2018). Flipping with the First Principles of Instruction: An Examination of Preservice Teachers' Technology Integration Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *34*(4), 201–218. https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1494520

Handal, B., Campbell, C., & Perkins, T. (2019). Learning About Mobile Learning: Pre-Service Teachers' Perspectives. *TechTrends, 63*, 711–722. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00430-1

Hao, Y., & Lee, K.S. (2017). Inquiry of preservice teachers' concern about integrating Web 2.0 into instruction. *European Journal of Teacher Education, 40*(2), 191–209. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1285278

Hur, J.W., Shen, Y.W., Kale, U., & Cullen, T.A. (2015). An exploration of pre-service teachers intention to use mobile devices for teaching. *International Journal of Mobile and Blended Learning, 7*(3), 1–17. http://doi.org/10.4018/IJMBL.2015070101

Kayaduman, H., & Delialioglu, Ö. (2016). Investigating Pre-Service English Teachers Stages of Concern toward Using Wiki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(2), 588–600. https://doi.org/10.17860/efd.89600

Kayaduman, H. & Delialioglu, Ö. (2017). Effect of Learning Technology by Design (LBD) Activities on Technology Integration Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service English Teachers. In *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2017* (pp. 843-849). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from https://www.learntechlib.org/primary/p/178393

Kayaduman, H., & Demirel, T. (2019). Investigating the Concerns of First-Time Distance Education Instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL), 20*(5), 85-103. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4467

Jauregi, K., & Banados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL, 20*(2), 183–207. https://doi.org/10.1017/S0958344008000529

Johnson, L.D. (2012). The Effect of Design Teams on Preservice Teachers' Technology Integration. In a *Doctoral Dissertation*. Syracuse University.

Kalota, F., & Hung, W.C. (2013). Instructional effects of a performance support system designed to guide preservice teachers in developing technology integration strategies. *British Journal of Educational Technology*, *44*(3), 442–452. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01318.x

Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013). A path model for technology integration into elementary school settings in Turkey. *Computers & Education, 68*, 353–365. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.017

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, *13*(1), 79–95. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ827542

Kim, K., Jain, S., Westhoff, G., & Rezabek, L. (2008). A quantitative exploration of preservice teachers' intent to use computer-based technology. *Journal of Instructional Psychology, 35*(3), 275–287. Retrieved from http://www.projectinnovation.biz/jip_2006.html

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2005). Teachers Learning Technology by Design. *Journal of Computing Teacher Education*, *21*(3), 94–102. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882473.pdf

Kolodner, J.L. (2002). Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*, *39*(3), 9–40. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ782298

Kontogeorgi, M. (2014). Exploring the use of Wikis in developing students' writing skills in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 5*(1), 123-152.

Kumar, S. & Vigil, K. (2011) The Net Generation as Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27*(4), 144-153. https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784671

Kurt, G., Mishra, P. & Kocoglu, Z. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Development of Turkish Pre-Service Teachers of English. In *Proceedings of SITE 2013*, 5073–5077. New Orleans, LA. Retrieved from https://www.learntechlib.org/primary/p/48937.

Lee, Y., &Lee, J. (2014). Enhancing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, *73*, 121–128. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, *25*(3), 87–97. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ835233

Lincoln, Y.S., &Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Lochner, B., Conrad, R.-M., &Graham, E. (2015). Secondary teachers' concerns in adopting learning management systems: A U.S. perspective. *TechTrends, 59*(5), 62–70. https://doi.org/10.1007/s11528-015-0892-4

McArthur, A.H. (2008). *Exploring relationships between configurations of technology use and professional development among CES teachers*. University of Nevada. Retrieved from https://digitalscholarship.unlv.edu/rtds/2794

Miles, M.B., &Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE Publications.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Retrieved from http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

Orehovacki, T., Bubas, G., & Konecki, M. (2009). Web 2.0 in education and potential factors of Web 2.0 use by students of information systems. *Proceedings of the ITI 2009 International Conference on Information Technology Interfaces*: Cavtat, Croatia.

Ottenbreit-Leftwich, A.T., Glazewski, K.D., Brush, T.A., Aslan, S., & Zachmeier, A. (2018). Addressing technology integration concerns: Asynchronous video mentoring between pre-service teachers and exemplary technology-using in-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology, 34*(4). https://doi.org/10.14742/ajet.3246

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

Patton, M.Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Penrod, D. (2007). *Using Blogs to Enhance Literacy: The Next Powerful Step in 21st-Century Learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Quadrini, V.H. (2013). *Teacher-Education Student Perceptions for Stages of Concern Related to Integrating Technology*. The University of West Florida. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED564487

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovation* (5th ed.). New York: Free Press.

Sadaf, A., Newby, T.J., & Ertmer, P.A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, *64*(1), 37–64. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9410-9

Sari, M.I. (2019). The Use of Web 2.0 Tools for Learning in EFL Context: Pre-service Teachers' Voice. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning, 4*(2), 135-149. https://doi.org/10.18196/ftl.4243

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of preservice teachers. *Computers & Education*, *52*(2), 302–312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006

Teo, T., Lee, C.B., & Chai, C.S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: Applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*(2), 128–143. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00247.x

Toms, S.A. (1997). *Instructional use of the Internet: Stages of concern among faculty at the University of Florida*. University of Florida.

Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers and Education*, *54*(4), 1202–1211. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.006

Wexler, D.H. (2003). *Shifting Pedagogies: Intersections of Computer Supported Technologies, Education, and Power*. Syracuse University.

Yang, S.C., & Huang, Y.-F. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Computers in Human Behavior*, *24*(3), 1085–1103. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.009

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences] (9th ed.). Ankara: Şeçkin.

YÖK. (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları [Faculty of Education Teacher Undergraduate Programs]. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Correspondence
Dr. Halil KAYADUMAN
halilkayaduman@gmail.com

Prof. Dr. Ömer DELİALİOĞLU
omerd@metu.edu.tr

Social Studies Education In The Context Of National and Global Identity

Emine Meliha Kurtdaş, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-8483-064X
Ülkü Ulukaya-Öteleş, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-5780-2034

Abstract

As with most things, globalization, which has scientific, technological, economic and cultural dimensions, has changed the content of the concept of identity. Identity, a form of expression of a sense of belonging, now contains meanings far beyond the understanding of national identity in our age. As a matter of fact, there is an intransigence between cultural diversity and national integrity caused by globalization. This intransigence is mostly between traditional identity patterns and new cultural identity patterns. Therefore, the analysis of national and global identity concepts is very important. The individual's desire to belong to a nation is explained by the concept of national identity, while the fact that he feels himself as a citizen of the world today emphasizes the global identity of the individual. In the age in which we live, globalization forces individuals from different languages, religions, races and cultures to coexist more, making it important to acquire both identities. But this situation does not seem to be easily overcome. For this reason, education has important tasks in creating an element of balance between identities. On the one hand, the protection of national identity awareness, on the other hand, the correct adoption of elements of global identity, is among the main functions of Education. But teaching Social Studies has a special mission in terms of instilling nation consciousness in new generations, as well as educating individuals who are compatible with the requirements of the global age. In the study, the state of inclusion of national and global identity in social studies curriculum and textbooks was tried to be revealed using qualitative research methods.

Keywords: National identity, global identity, social studies education

Inonu University
Journal of the Faculty Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1115-1168
DOI:
10.17679/inuefd.941160

Article type:
Research article

Received : 22.05.2021
Accepted : 09.07.2021

Suggested Citation

Kurtdaş, E. M. & Ulukaya-Öteleş, Ü. (2021). Social studies education in the context of national and global identity, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1115-1168. DOI: 10.17679/inuefd.941160

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Identity is one of the most remarkable and intensely debated concepts of today. The adventure of identity, which is the form of self-expression and presentation of the individual, in the historical process presents a very dynamic view. Therefore, this situation opens up an important place for identity in the social sphere. Identity is also an important result of socialization. Awareness of belonging, which arises as a requirement in the process of socialization, makes the individuals who make up the society part of the structure. In this way, society guarantees its own existence. The common cultural identity of the society in which the individual lives is an indispensable element of the social structure. In addition, the way an individual identifies and positions himself is an extension of his desire to belong. Each individual is involved in the process of gaining an identity in accordance with the priorities of the group or society to which he or she feels he or she belongs. As a result, the identity it acquires along with the socialization process is associated with “who the individual is” and “in what position he or she is in in the evil eye of others”.

İdentity is a result of the social process and takes a long time to form. It is shaped by feeding on historical, socio-cultural, economic and psychological dynamics. The change and transformation that identity has undergone from traditional societies to the present day is the best proof of this. The economic, social and political structure of the modern era that spawned the nation state also signifies a break from traditional identity building. The debilitating effect of the parameters of Modernism on the bonds between individuals has also revealed the need for a higher identity. As a matter of fact, the social structure, which has become increasingly complex with the development of cities and the increase of the division of Labor, has also revealed the need for a higher identity. The weakening of social ties has made it necessary to ensure integration and find solutions to the security needs of individuals, and individuals are united around a number of common symbols. In this context, the cultural and national values

of nation states have emerged as a higher identity address. Nation identity, an inclusive form of collective identity, has also reduced the influence of ethnic and religious identities. In a similar way, with globalization violating the borders of nation states, a process of erosion of nation identities has also been introduced. With globalization, identity has now emerged as a cultural problem. Ethnic, religious and cultural identities engage the political agenda in the form of a number of demands. In addition, with developments in the technological dimension of globalization, the increasing spread of mass media and the placement of individuals at the center of their lives have led to a corrosive effect on heterogeneous identities. The state of the individual choosing and building his own identity distinguishes today's understanding of identity from that of traditional societies.

Globalization, which redefines the identity of the individual, has also created obvious gaps in belonging. As a result of this situation, individuals have made efforts to search for different identities. In a world where the effects of global elements are inevitable, global identity has now become a necessity. In the face of the monotheistic pressure of a global homogeneous culture, which seems like the fate of societies that cannot escape in a rapidly changing world, it is imperative that individuals feel an awareness of belonging and a sense of trust. The only way to do this is to maintain their existence as free individuals by owning their own cultural values, symbols and national and cultural identities, which are their embodied expression. As a matter of fact, national belonging and national identity are mandatory in terms of establishing and maintaining social integrity. Societies ensure nation integrity and provide Nation identity through various institutions. One of the most important of these institutions is education. Today, this function of education is largely fulfilled in schools that are formal educational institutions. Schools are the most important means of providing identity to individuals. Social Studies Education has a special place in this regard. The role of social studies education in gaining national identity and thus maintaining national integrity is known. He uses History, Geography, Citizenship and Social Studies courses for this purpose, especially in

educating citizens of the Republic of Turkey. Sufficient evidence on this issue has been reached in the study. But for today's societies, which are the scene of rapid economic, scientific and technological developments, protecting national and cultural identities is not enough alone. The ability of societies to continue their existence also requires them to adapt to the conditions of the changing world. Therefore, the most important goal of education is to ensure the protection of national consciousness and identity on the one hand and to educate individuals who are compatible with the requirements of the global world. In this sense, the study aimed to determine the position of Social Studies Education and training. For this purpose, the objectives and achievements of the 2018 Social Studies curriculum were evaluated and the data obtained were supported by the activities and visuals contained in the textbooks.

Purpose

The aim of this research is to determine the status of national and global identity understanding in the social studies curriculum and in the social studies textbooks prepared accordingly.

Method

Qualitative research methodology was used in this study, which aims to determine the state of national and global identity understanding in the social studies curriculum and textbooks prepared in accordance with this program.

Findings

In the study of the special objectives of the social studies curriculum (18 objectives), it is seen that the number of articles reflecting the understanding of national identity exceeds the number of articles reflecting the understanding of global identity. Of the 18 objectives, 6 were national (33%), 3 were global (16%) and 2 were national/ global (11%). Gains related to national, global and National/global identity were determined in all learning areas except the “People, Places and environments” learning area from social studies learning areas. In general,

in textbooks prepared in accordance with the 2018 Social Studies curriculum, it can be stated that texts, images and activities reflecting the understanding of national and global identity are appropriate and adequate.

Discussion & Conclusion

It is expected that findings on national identity will be seen at a higher rate when evaluated in the context of specific goals. As a matter of fact, our country has a social structure that attaches importance to national and cultural values. But it is also noteworthy that there is no big difference between the data obtained on both national and global identity. This result means that the power of national and global identity to be represented in the program is not far from each other. Although there is no obvious difference in national identity, it is important that global identity expressions are also significantly included in the program. The findings on global identity emphasize the importance of assimilating the multicultural structure that exists in our country and around the world, and awareness of the elements of common heritage. It has been observed that these findings are supported by the visuals and activities contained in the textbooks. But when it comes to revising the program, it is recommended that more content that reflects the understanding of global identity in the dimension of purpose, acquisition, and even value and skills can be included. As a matter of fact, the biggest disadvantage seen in this sense is that the emphasis on the field of Science and technology is insufficient. Because the education of individuals who can adapt to the conditions of a rapidly changing world and have an understanding of global identity in this sense is also a prerequisite for the existence of nation states in the global sphere. But when trying to place these acquisition in individuals, it should not be overlooked, especially the need for consumption and popular culture created by globalization to not erode the values of national culture. For this reason, it can be said that it may be important to pay attention to determining acquisition for global identity, not to conflict with national values and to include achievements that reflect scientific developments.

Ulusal ve Küresel Kimlik Bağlamında Sosyal Bilgiler Eğitimi

Emine Meliha Kurtdaş, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-8483-064X
Ülkü Ulukaya-Öteleş, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-5780-2034

Öz

Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve kültürel boyutları olan küreselleşme çoğu şeyde olduğu gibi kimlik kavramının da içeriğini değiştirmiştir. Aidiyet duygusunun bir ifade biçimi olan kimlik, çağımızda artık ulus kimlik anlayışının çok ötesinde anlamlar içermektedir. Nitekim küreselleşmenin ortaya çıkardığı kültürel çeşitlilik ile ulusal bütünlük arasında bir uzlaşmazlık söz konusudur. Bu uzlaşmazlık daha çok geleneksel kimlik kalıpları ile yeni kültürel kimlik kalıpları arasında yaşanmaktadır. Dolayısıyla ulusal ve küresel kimlik kavramlarının analizi oldukça önemlidir. Bireyin bir ulusa ait olma isteği ulusal kimlik kavramıyla açıklanırken günümüzde kendini bir dünya vatandaşı olarak hissetmesi ise bireyin küresel kimliğine vurgu yapmaktadır. Yaşadığımız çağda küreselleşmenin farklı dil, din, ırk ve kültürden bireyleri, daha fazla bir arada yaşama mecburiyetinde bırakması her iki kimliğin de kazanılmasını önemli kılmaktadır. Ancak bu durum kolaylıkla aşılabilecek gibi görünmemektedir. Bu nedenle kimlikler arasında bir denge unsurunun oluşturulması konusunda eğitime önemli görevler düşmektedir. Bir yandan ulusal kimlik bilincinin korunması diğer yandan küresel kimlik öğelerinin doğru bir şekilde benimsetilmesi, eğitimin temel işlevleri arasındadır. Ancak Sosyal Bilgiler öğretimi, yeni nesillere ulus bilincinin aşılanması ve bunun yanı sıra küresel çağın gereklerine uyumlu bireyler yetiştirilmesi açısından özel bir misyona sahiptir. Çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitaplarında ulusal ve küresel kimlik anlayışının yer alma durumu nitel araştırma yöntemi kullanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ulusal Kimlik, Küresel Kimlik, Sosyal Bilgiler Eğitimi

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1115-1168
DOI:
10.17679/inuefd.941160

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 22.05.2021
Kabul Tarihi : 09.07.2021

Önerilen Atıf

Kurtdaş, E. M. & Ulukaya-Öteleş, Ü. (2021). Ulusal ve küresel kimlik bağlamında sosyal bilgiler eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1115-1168. DOI: 10.17679/inuefd.941160

Ulusal ve Küresel Kimlik Bağlamında Sosyal Bilgiler Eğitimi

Giriş

Kimlik, günümüzün en dikkat çekici ve üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı kavramlardan biridir. Birçok bilim dalının, inceleme sahası içerisine aldığı ve farklı yaklaşımların geliştirildiği kimliğin, ne olduğuna ve oluşum sürecine ilişkin pek çok fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Bu fikir ayrılıklarının çoğu, kimliğin nesnelliği ve öznelliği üzerine odaklanmıştır. Ancak daha çok öznel bir kavram gibi görünen kimliğin oluşum sürecinde, bireyin içerisinde bulunduğu toplumsal süreçler yer almaktadır. Bu anlamda "ben kimim?" sorusunu ilgilendiren bir aidiyet problemi karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bireyin bu soruya vereceği cevap aynı zamanda grup aidiyetini ilgilendiren bir konudur. İnsanoğlu, var olduğu günden bu yana daima güvenlik ihtiyacını karşılayan bir gruba veya topluluğa dâhil olma ihtiyacı içerisinde olmuştur. Ancak bu aidiyet aynı zamanda farklılaşma ihtiyacını da içerisinde barındırır. Nitekim her birey, kendisinin diğerleri tarafından nasıl göründüğü ile de oldukça ilgilidir. Bir yandan aynılaşmayı diğer yandan ise farklılaşmayı ifade eden kimlik kavramı, bireyleri olduğu kadar toplumları da ilgilendiren bir meseledir.

Tarihsel bağlamda değerlendirildiğinde, kültürel yapının bir yansıması olan bireysel ve toplumsal kimliğin oluşum sürecinin, toplumsal dinamizme paralel olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Nitekim geleneksel toplumlarda kimlik, cemaatsel yapının bir parçasıyken toplumsal yapının giderek karmaşıklaşması ile birlikte daha büyük grupların bir niteliği haline gelmiştir. Ulus devletlerin ortaya çıkışı, belirli bir ulusun üyesi olan bireylerin ulusal kimliğini bir üst kimlik olarak öne çıkarmıştır. Zamanla dini ve etnik kimlikleri de büyük oranda işlevsizleştiren bu "hayali cemaat", ortak bir ulusal kültür meydana getirmiştir. Ancak küreselleşmenin ulus devletleri giderek zayıflatması, zamanla ulus kimlikler üzerinde de yıpratıcı bir etkiye neden olmuştur. Ulus devletlerin toplumsal bağları, birey üzerinde giderek belirleyici bir etken olmaktan çıkmış ve parçalı kimlikler ortaya çıkmıştır. Yaşadığımız iletişim ve

teknoloji çağında bireyler, ulusal-kültürel değerlerini giderek kaybetme ve yeni küresel dünyanın homojen yapısının tekdüze bir parçası haline gelme tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle günümüzde bireylerin ve grupların toplumsal değerlerini muhafaza ederek, özellikle kültürel küreselleşmenin yıpratıcı etkilerinden korunması önemli bir hale gelmiştir. Ancak hızla değişen dünyanın koşulları göz önünde bulundurulduğunda bir yandan da toplumsal değişmelere uyum sağlamak gerekmektedir. Bu uyum sağlama sürecinin ise ulusun varlığının ve bütünlüğünün korunması lehine gerçekleştirilmesi son derece önemlidir.

Ulusal birliğin korunması ve devamlılığının sağlanması, bir yandan da değişen dünyanın şartlarına uyum sağlamakla mümkündür. Dolayısıyla eğitim kurumunun ve örgün eğitim kurumu olan okulların, bu konudaki rolü yadsınamaz. Sosyal Bilgiler eğitimi ve öğretimi ise, ulusal ve küresel kimliğe ilişkin olarak bireylerde doğru bir kimlik algısının oluşturulmasında oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bu bağlamda çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nın içeriğinde ve bu içeriği destekler nitelikte hazırlanan Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında ulusal, küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışının yer alma durumunu analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın genel amaç ve kazanım sayısı (n) ile ulusal ve küresel kimliğe ilişkin amaç ve kazanım sayıları (f) frekans ve oran (%) olarak tablolaştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise doküman incelemesi kullanılmış ve bu kapsamda Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nın amaç ve kazanımlarının içerik analizi yapılmıştır. Bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve bu etkinliklere ilişkin görseller incelenmiştir.

Kavram Olarak Küreselleşme

Küreselleşme, en genel anlamıyla dünya toplumlarının karşılıklı bağımlılığını ve bütünleşmesini anlatan yeni bir yapılanma biçimini ifade eder. Günümüzde, dünyada meydana gelen olayların bir anda herkesi ilgilendiren küresel çapta yaygın bir durum haline gelmesi, küreselleşmenin ne olduğuna ilişkin ipuçları vermektedir. Özellikle iletişim ve ulaşım

teknolojilerindeki gelişmelerle zaman ve mekân sınırının ortadan kalktığı bu yeniçağda, küreselleşmenin etkileri herkes tarafından yoğun bir şekilde hissedilmekte ve küresel unsurlar gündelik hayatlarımızda yerini almaktadır. Küreselleşme olgusu kültürel bağlamda, küresel çapta yeni ve tek bir kültürün oluşmasını, ekonomik alanda dünyanın tek bir pazaryeri haline gelmesini ve yeni uluslar üstü siyasi yapılanmaların etkisiyle ulus devletlerin aşınması sürecini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Ancak küreselleşmenin çok yönlü bir içeriğe sahip olması, kavramın tanımlanmasında birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Küreselleşme kavramını tanımlamak, bu konuda fikir birliğine varmak her ne kadar zor olsa da bu kavrama yönelik ilginin artması, küreselleşmenin ne olduğunu anlamaya ilişkin bir çabanın ürünüdür. Ancak küreselleşmeye ilişkin bir anlam belirsizliğinin olduğu da görülmektedir. Giddens bu belirsizliğini ifade ederken; hiç kimsenin tam olarak idrak edemediği fakat herkesin yaşamını derinden etkileyen küresel bir düzen ifadesini kullanmaktadır. Bu düzen aynı zamanda belirli bir sisteme dayanan, ülkeleri ortak paydada birleştiren sosyal, politik ve ekonomik alanlarda artan karşılıklı bağımlılık durumudur (2010: 19). Bu karşılıklı bağımlılık ulus devletlerin, bölgelerin ve kıtaların ekonomik, teknolojik ve siyasi araçlarla birbirine bağlanması durumudur (Beck, 2014: 97). Bu bakımdan küreselleşme kimilerine göre; "dünyanın küçülmesi ve bütün bir dünya algısının güçlenmesi" (Robertson, 1999: 21), kimilerine göre ise "coğrafyanın ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yapıdaki gücünün zayıflaması, bu zayıflamanın bireyler tarafından fark edilmesi ve ona uygun davranışların gözlemlenmesi" (Waters, 2001: 5) olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşmeye yönelik tanımların çokluğu, eski bir Budist anlatısına göre gözleri görmeyen ancak bir filin sadece farklı bir yerine dokunarak onu tanımlamaya çalışan bir grup araştırmacının ortaya koyduğu yetersiz tanımlamalara benzetilmektedir. Bu durum tüm tanımları doğru ancak yetersiz kılmaktadır. Bu bağlamda küreselleşmeyi yalnızca kendi uzmanlık alanının bakış açısından tanımlayan araştırmacıların tanımlarının da sığ ve bilimsel anlayıştan uzak olduğu ifade edilebilir (Steger, 2013: 32-3). Sonuç olarak bu tanımlamaların ortak noktası, küreselleşmenin dünya üzerindeki

varlığı ile bireylerin ve toplumların üzerindeki belirgin etkisidir. Küreselleşmeye ilişkin yapılan tanımlamaların çeşitliliğinden daha önemli olan husus, küreselleşmenin bireylerin ve toplumların yaşamlarının hangi alanlarında ne gibi değişimlere yol açtığı ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğidir.

Küreselleşme ekonomik, siyasi ve kültürel boyutları ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gereken bir olgudur. Ancak küreselleşmenin itici gücü ekonomidir. Touraine de küreselleşmeyi, artık karşısında hiçbir bir güç bulunmayan, uç noktada bir kapitalizm biçimi olarak değerlendirerek ekonomik boyutuna atıf yapar. Ona göre küreselleşme ideolojisi, kapitalizmin aldığı yeni şekil ve kapitalizmin dünya geneline yayılması olarak değerlendirilmelidir (2007: 41-43). 1940'ların koruyucu sosyal devlet ve Keynesyen politikalarına karşı ideolojik bir tutum sergileyen küreselleşme mal, hizmet ve sermayenin uluslararası alanda özgürce dolaşması ile piyasaları kontrol etme konusunda devlet gücünü sınırlayan bir niteliğe sahiptir (Alkan & Taş, 2007: 77). Küreselleşme kimilerine göre pek çok imkânı insanlığın hizmetine sunan süreç olarak değerlendirilse de (Berger, 2003) Touraine, ekonomik faaliyetlerin ulus devlet sınırlarını aşarak farklı grupların faaliyetleri ve bağımlılıkları ile tanımlanır olmasının, ekonominin yoğun biçimde düzensizleşmesine ve ekonominin küreselleşmesinin kaçınılmaz bir biçimde ulus-devletlerin çöküşüne yol açacağını ifade etmektedir (2007: 38). Ulus devletlerin zayıflayarak fonksiyonlarını yitirmesi ise küreselleşmenin önemli bir boyutu olan siyasi küreselleşmenin tartışma konusudur.

Dünya toplumlarının ekonomik alandaki karşılıklı bağımlılık ilişkileri ile ulus devletler özerkliğini, hareket kabiliyetini ve demokratik özünü yitirmeye başlamıştır (Habermas, 2002: 27). Bu durumun bir sonucu olarak toplumların özellikle kültürel yapılarında önemli değişikler meydana getirmiştir. Bu değişikliklerden biri de dünyanın pek çok ülkesinde kozmopolitik yapıların ortaya çıkmış olmasıdır. Nitekim sadece Amerika'da 1,9 milyon vatandaş kendilerini Kızılderili, yarım milyondan fazla insan Alaska yerlisi, 1,5 milyon insan yerli Amerikalı olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2040'a kadar renkli çocukların okul

çağındaki nüfusun % 50'sini oluşturacağını açıklamıştır (Gollnick, Chinn, Kroeger & Bauer, 2009: 5-7). Buna karşılık küreselleşme bir yandan da dünya üzerindeki insanları giderek tektipleştirmektedir. İnsanlar küreselleşmeye, ülkelerinin kendine özgü kültürlerini yok etmesinden ve Amerikanlaşmış/küreselleşmiş tüketim kültürünün kendi yerel kültürlerini tahrip etmesinden dolayı karşı çıkmaktadır (Friedman, 2003). Örneğin Ritzer küreselleşmeye, baskın Amerikan kültürünün dünya kültürünü ele geçirmesi açısından yaklaşmakta ve McDonaldlaştırmanın yalnızca restoran sanayisini değil, eğitim, iş, sağlık, seyahat, zevk, rejim, politika, aile ve toplumun tüm diğer özelliklerini de etkilediğini savunmaktadır (1998: 23). Böylece küreselleşmenin yarattığı homojenleşmenin, yerel kültürleri yok etmeye yönelik yeni bir kültür yarattığı ve ortaya çıkan bu yeni kültürün ise tek bir kaynaktan yani Batı Avrupa ve Amerika'dan yayıldığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla küreselleşmenin diğer boyutlarında olduğu gibi kültürel boyutu üzerinde de önemli tartışmalar süregelmektedir. Bu tartışmaların önemli bir kısmını, bireylerin ve grupların kendilerini tanımlama ve diğerlerinden ayırmaya yarayan kimlik kavramı oluşturmaktadır.

Kimlik Nedir?

Yaşadığımız çağda küreselleşme olgusu farklı dil, din, ırk ve kültürden bireylerin, daha fazla bir arada yaşamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk aynı zamanda çeşitli ekonomik, siyasal ve sosyo – kültürel problemler yaratmaktadır. Bu problemlerden biri de kimlik kavramı söz konusunda ortaya çıkmaktadır. Bireylerin kendini tanımlama, bir yere ve bir gruba ait olma isteğinden ve ihtiyacından kaynaklanan kimlik olgusu, küresel çağın tartışmalı konularından biri haline gelmiştir. Kimlik kavramı en genel anlamda bireylerin, grupların ve ulusların kendini diğerlerinden ayırması anlamını ifade etmektedir (Yegen, 2016: 59). Ancak benlik ile çoğu zaman aynı anlamda kullanılan kimlik kavramı, bireysel ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir kavramdır.

Benlik duygusunun gelişmesi, bireysel kimliğin oluşabilmesinin ön koşuludur. Nitekim sosyal benlik ile ilgili çalışmaların, sosyolojik bir bakış açısı gerektiren toplum çalışmalarından ayrı düşünülemeyeceği gerçeği Sembolik Etkileşim kuramcıları tarafından da kanıtlanmıştır. Bu kurama göre benlik, ne doğuştan gelen ve biyolojik yapımızın bir gereği ne de gelişen insan beyninin bir ürünüdür. Benlik, diğerleri ile kurduğumuz sosyal etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Giddens, 2014: 266). Bu bağlamda kimlik ile belirgin farklılıklara sahiptir. Benlik, bireyin zihninin tecrübeyle formlaşan ve potansiyel durumdaki yapısal bütünlüğüne işaret ederken kimlik ise sosyal yapının şekillendirdiği bu formun bilerek ve isteyerek dışa vurulması durumunu ifade etmektedir (Yegen, 2016: 59). Ancak modern sosyolojide çok net bir kimlik anlayışının da olmadığı görülmektedir. Daha esnek bir biçimde örneğin sınıf kimliği ya da toplumsal cinsiyet kimliği gibi insanın kendi benlik duygusuna ve kendisi hakkındaki duygu ve düşüncelerine gönderme yapılarak kullanılmaktadır. Bu türlü bir bakış açısı kimliğin daha çok toplumsallaşma sürecinde oynanan rollerle ilişkilendirilmektedir (Marshall, 1999: 407). Bu noktada kimliğin, bireysel ya da toplumsal olduğu yönünde fikir ayrılıkları vardır. Fakat her iki görüş de, kimlik oluşumunu açıklamada yetersizdir. Nitekim kimliğin yalnızca bireysel olduğunu kabul etmek, onun varlığını birey, eylem ve tecrübeleriyle sınırlandırmaktır. Ancak kimliğin doğrudan toplumsal olduğunu öne sürmek de bireyin iradesini hiçe saymak anlamına gelmektedir (Özdil, 2017). O halde kimlik yalnızca doğuştan getirilmeyen, aynı zamanda bireyin içerisinde bulunduğu toplumun sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik dinamikleri ile olan etkileşimlerinin de bir ürünü olarak değerlendirilmelidir.

Erikson'a göre ergenlik döneminde kazanılması gereken bir süreç olan kimlik, kendisini evinde hissetme ve diğerlerinin onu kabul edip onayladığı duygusudur. Grup kimliği, mesleki kimlik, ulusal kimlik, kültürel kimlik, cinsel kimlik gibi statülerin toplamına işaret eder. Ergenlik ile ivme kazanan kimlik gelişimi, bu dönem ile biten bir süreç değildir. Bireyin kimliği, yaşamının tüm anında gelişerek değişmeye devam eder (Atak, 2011: 169). Bu anlamda kimlik, dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla yaşanılan çevrenin değişmesi ya da içerisinde bulunduğu toplumun

yapısal bileşenlerinde görülen farklılaşma, bireyin kimliğini değiştirebilir. Fakat tamamen yok ederek bireyin eski kimliği ile bağdaşmayan bir kimlik kazanmasına neden olmaz. Bu hususa yönelik Lain Chambers, kimlik ile ilgili şöyle bir yaklaşım sergilemektedir:

"Hiçbirimiz, sanki önceki tarihimizi tümüyle terk edip kolayca başka birini seçebilirmişiz gibi farklı bir dili seçemeyiz. Daha önceki bilgi, dil ve kimlik anlayışımızı ve bize özgü mirasımızı, öykümüzden öyle silip atamayız, üzerini karalayamayız. Miras olarak devraldığımız şeyler (kültür, tarih, dil, gelenek, kimlik duygusu) imha edilemez ama parçalanır, sorgulamaya açılır, yeniden yazılır, yeni bir düzene sokulur" (1994: 40).

Buna göre kimlik, bireyin içerisinde bulunduğu toplumsal yapı ile kurduğu ilişkiye göre şekillenirken çevresel ve toplumsal dinamiklerin değişmesine bağlı olarak belirli ölçülerde değişkenlik gösterebilmektedir.

Kimlik kavramının ortaya çıkış tarihi incelendiğinde durumun yeni olmadığı fakat kimlik tartışmalarının özellikle modernleşme süreciyle başladığı ve küreselleşme süreciyle de hız kazandığı görülmektedir. Küreselleşmenin etkisini önemli ölçüde artırdığı 1970'li yıllarda Henri Tajfel ve John Turner'ın geliştirdiği "Sosyal Kimlik Kuramı "kimlik kavramına yönelik ilgiyi de göstermesi bağlamında önemli kabul edilir. İlgili kuramın kimliğe yaklaşımı grup kimliği üzerinden olmuş ve grup üyeliği, grupların oluşum süreci ve bir gruba dâhil olma konuları kuramın içeriğinde yer almıştır. Nitekim bir grup oluşturarak diğer gruplardan ayrılma eğilimi gösteren bireyler, çoğunlukla kendilerini diğer gruplardan da üstün görme eğilimindedirler. Böylece içerisinde bulundukları grubun dinamikleri ile de sıkı bir özdeşim kurarak bağlılık içerisine girerler (Demirtaş, 2003). Bireyin kendi grubu ile kurduğu bu özdeşim biçimi, içerisinde bulunduğu grubun diğer gruplarla ilişkileri doğrultusunda şekillenmektedir. Nitekim gerek "ben"in gerekse grubun kimliği için, diğer grubun ya da grupların varlığı vazgeçilmezdir. Bu aynı zamanda kimliğin oluşmasında temel gerekliliktir. Çünkü kimlik, farklılıklardan beslenir.

Ulusal ve küresel kimlikler de bu bağlamda bireylerin ve grupların ayrışma ve benzeşme ihtiyacının bir yansımasıdır.

Kimlik kavramına yönelik artan ilgi, kimlik edinim sürecinin de incelenmesini sağlamıştır. Modernleşme ve küreselleşme öncesi geleneksel toplumlarda kimlik ediniminin toplumsal değerler, din, kültür, örf ve adetler gibi unsurlar ekseninde şekillenmiştir. Bu süreçte bireyler, toplumun kendilerine sunduğu kimliği benimsemede uysal davranışlar sergilemişlerdir. Fakat modernleşme sürecinin bu unsurlar üzerindeki etkisi ve küreselleşmenin domino etkisiyle ülkeler arası sınırları ortadan kaldırması bu durumu değiştirmiştir. Geleneksel değerlerin etkisini yitirmesi, kültürlerarası etkileşimin üst seviyelere ulaşması ve heterojen toplum yapıları bireylerin kimliğini sorgulamasına yol açmıştır. Bu durum bazı bireyleri ve toplumları içinden çıkılmaz bir duruma sürüklenmiş ve kimlik çatışmalarına yol açmıştır. Bu süreçten ise en fazla ulus devletler etkilenmiştir. Nitekim ABD ve Avrupa ülkelerinde yaşayan azınlıkların, farklı etnik grupların 1980'li ve 1990'lı yıllarda başlattığı siyasal, sosyal ve ekonomik alanlara yönelik hak elde etme mücadelesinin temelinde kimlik arama ve kimliğine sahip çıkma anlayışı yatmaktadır. Fakat dünyanın pek çok ülkesinde farklı kültürlerin kimliklerine sahip çıkmaya yönelik eylemleri, baskın siyasi otoriteler tarafından hoş karşılanmamakta ve eylemlere yönelik reaksiyonlar çoğunlukla görmezden gelme, dışlama ve yasal yollarla korkutma şeklinde kendini göstermektedir. Nitekim Beyaz Avustralyalıların, Aborjin Avustralyalıların çocuklarını ellerinden alıp Anglo-Avustralyalı olarak yetiştirilmesi bunun somut örneklerindendir. Bunun yanı sıra güçlü ülkelerin, göçmenleri kontrol altında tutmak maksatlı hazırladıkları mali yardımlar, asimilasyon politikaları da bu kamusal dışlamanın somut örnekleri arasında yer almaktadır (Jones, 2000: 176). Dolayısıyla ulus devletler için kimlik, varlığının ve sürekliliğinin ön koşullarının başında gelir. Çünkü ulus devlet için üyelerini birleştiren ve bir arada tutan şey, bireylerin sahip olduğu ulusal kimliktir.

Ulusal Kimlik

Küreselleşmenin milli kültürü yozlaştırıcı etkisi karşısında önemli bir güç olarak kabul edilen ulusal kimlik kavramı, günümüzün önemli tartışma konuları arasında yer almaktadır. Ulusal kimliğin anlaşılması noktasında "ulus" ve "ulusal devlet" kavramlarının tanımlanması oldukça önemlidir. İngiltere, Fransa ve Amerika'da siyasal alanda yaşanan hareketliliğin sonucu olarak ortaya çıkan ulus kavramını Weber, kendine ait bir devlet oluşturma potansiyeline ve gücüne sahip topluluk olarak tanımlamaktadır (1993). Bauman'ın ulus tanımı ise belirli sınırlar dâhilinde gösterdiği bütünsel yapı ile modern bir olgu, ekonomik, toplumsal ve kültürel bağlamda da modern bir icat ve topluluktur (1998: 185). Başka bir ifade ile ulus, "cemaatsel bir varlık olan insanın modern sanayi toplumundaki bireye dayalı yapısının bunalımlı geçiş döneminde, "bizlik" duygusunu ifade ettiği yeni soyut cemaatin adıdır" (Yelken, 1999: 133). Bu nedenle ulus devletler, modernitenin yalnızca birincil yönetsel ürünleri olarak değil aynı zamanda "hayali cemaatler" olarak nitelendirilmektedir. Ulusal kimlik kavramı ise modernitenin en heyecan verici söylemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilton, Bonnett ve Jones, 2003: 178). Ulus devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte ulusal sınırlar içerisinde yaşayan kimlikler, ulus kimlik olarak adlandırılan bir üst kimlik olarak öne çıkmıştır. Ulus kimliğin öne çıkması ile etnik ve dini kimliklerin de işlevini belirgin biçimde yitirmeye başladığı görülmektedir. Bu durum ulus devlet çatısı altında yeni bir aidiyet bilincinin oluşmasına yol açmıştır. Nitekim sanayileşme ve kentleşmenin olumsuz etkileri ile birlikte ortaya çıkan toplumsal bunalımı aşabilmenin yolu, bireylerde aidiyet ihtiyacına cevap verebilen ve bir üst kimlik olarak beliren ulus kimliktir.

Ulusal kimlik, bir toplumun ya da topluluğun kendilerini diğer gruplardan ayıran birtakım niteliklere sahip olduğuna dair öznel inancı üzerine kurulan, akışkan ve dinamik bir kolektif kimlik biçimidir (Ritzer, 2011: 161). Dolayısıyla bir aidiyet bilincidir. Bu anlamda aidiyet bilincinin iki faklı görünümü vardır: Bir ulusun yurttaşı olma ve bir gruba ait olma bilinci. Fransız Devrimi ile birlikte ortaya çıkan yurttaş olma bilinci, her şeyden önce kulluktan çıkma

arzusunun bir sonucudur. Gruba ait olma bilinci ise iktidarın gücünü sınırlama isteğinin bir sonucudur. Bu nedenle ulusal bir gruba aidiyet duygusu demokratik bir anlayışı da beraberinde getirmiştir. Demokratik bir toplum, bireylerine özgür bir ortam sağlayan ve ulusal bir kimlik veren toplumdur (Touraine, 2004: 100). Bu bağlamda ulus kimlik, kolektif kültürün bir türü" olarak tanımlanmakta ve bu olgunun çeşitli işlevleri olduğu ileri sürülmektedir. Bu işlevler içsel ve dışsal işlevler olarak sınıflandırılmıştır. Teritoryal, ekonomik ve siyasal işlevler dışsal işlevlerdir. Milletler öncelikle üyelerinin içinde yaşaması ve çalışması için bir toplumsal mekân belirler. Üyelerini o mekâna konumlandırarak bir tarihi toprağın sınırlarını seçerler. Bu durum kimliğin teritoryal işlevidir. Sonrasında insan gücü de dâhil teritoryal kaynaklar üzerinde egemenlik kurarlar, iş bölümü oluştururlar ve tüm yurttaki bireyler arasında kaynak dağılımını ve meta dolaşımını teşvik ederler. Bu durum ise ekonomik işlev olarak adlandırılır. Son olarak siyasal işlevle siyasi personelin seçimi, siyasi davranışın belirlenmesi ve hükümet seçimi yapılır. Ulusal kimliğin içsel işlevi ise toplumun fertlerinin "uyruklar ve yurttaşlar" olarak toplumsallaştırılmasıdır. Müşterek değer, sembol ve geleneklerden bir repertuar oluşturarak bireyler ve sınıflar arasında toplumsal bir bağ kurabilmek için millete yöneltilir. Bayrak, para, marş, üniforma, anıt gibi sembollerle toplumun üyelerine ortak yakınlıkları, kültürel mirasları hatırlatılarak milli kimlik oluşturulur (Smith: 1994: 34-35). Bu ortak değer ve semboller aynı zamanda toplumun üyeleri tarafından benimsenen ve bireylerde aidiyet duygusunu geliştiren temel unsurlardır. Bireyin içerisinde bulunduğu topluma karşı geliştirmiş olduğu aidiyet duygusu, sorumluluk bilincini de beraberinde getirmektedir. Böylelikle bireyler kendilerini diğer uluslara karşı güvende hissederken aynı zamanda onlardan daha üstün oldukları düşüncesine de sahip olurlar. Bu süreç, grup oluşturma ve grup aidiyeti ihtiyacının bir uzantısıdır.

Kolektif kimliğin bir görünümü olan ulusal kimliğin, birey ve ulusun ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir. Ancak ulusal kimlik kazanma, kendi ulusunun dışında diğer ulusların varlığını tehdit olarak algılama ve diğer ulusların vatandaşlarını ötekileştirme olarak anlaşıldığında beraberinde bir takım sorunlar yaratabilir. Elbette devletler vatandaşlarına,

ulusal kimlik kazandırarak varlığını teminat altına almalıdır. Ancak diğer ulusları kendisine tehdit olarak görüp asimile etme yoluna gitmemelidir. Bu durum farklı ulusların yan yana yaşadığı ve çokkültürlü yapının hâkim olduğu günümüzde çeşitli sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu bağlamda devletler, ulusal kimliğini güçlendirirken, çokkültürlü yapıyı da iyi tahlil etmelidir. Başka bir deyişle çokkültürlü toplumun ne olduğu, neyi ifade ettiği ve neyi temsil ettiği iyi anlaşılmalıdır.

Çokkültürlü toplum, bir devletin iki veya daha fazla kültürel topluluğu yapısında barındırmasıdır. Çokkültürlü yapıda farklı kültürlere iki tür yaklaşım sergilenmektedir. Birinci tür yaklaşım farklı kültürleri memnuniyetle karşılamayı, desteklemeyi seçer ve kültürel toplulukların yasa ve politikalarındaki iddialarına saygı duyar. İkinci tür yaklaşım ise farklı kültürleri asimile etmeye çalışır. İlk durum çokkültürcü ve ikinci durum monokültürcüdür. Monokültürcü yaklaşımın çokkültürlü toplum yapısını bir problem olarak görmesi, beraberinde bu problemi çözmeye yönelik çalışmalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda çokkültürlü toplumlarının ihtiyaçlarına cevap niteliğinde bir politik teorinin oluşturulması oldukça önemlidir. Fakat bu politik teori, çokkültürlü yapının her toplumda aynı şekilde tezahür göstermeyeceği anlayışını da kabul etmelidir. Nitekim Hindistan gibi bazı toplumlar, büyük ve farklı kültürel topluluklara sahipken; Lapps ile Norveç gibi toplumlar ise tek bir kültürel topluluğu bünyesinde barındırabilir. Bazı çokkültürlü toplumlarda, kültürel topluluklar arasındaki problemler ve farklılık derinken (Avustrulaya'daki beyazlar ve aborjinler) bazıları (Sri Lanka'daki Tamiller ve Sinhalese) arasındaki farklılıklar daha azdır. Bunun yanı sıra bazı toplumlardaki farklı kültürler, baskın olan kültürlerle etkileşim içine girmeyi doğru bulurken bazıları bu durumun kültürel yapılarına zarar vereceğini düşünmektedir. Öte yandan çokkültürlü yapıya sebep olan etmenler de farklılık gösterebilir. Şöyle ki; farklılığın kaynağı din, dil ya da etnik kökenden kaynaklanabilir. Çokkültürlü toplum yapılarında görülen bu farklılıkları artırmak mümkündür (Parek, 1999: 27-32). Bu kapsamda yapılması gereken tüm çokkültürlü toplumları kapsayan genel bir teori geliştirmektir. Bu teori onların tüm haklarını güvence altına

alacak ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Ulusal kimlik kavramı da bu teoriyle ters düşmemelidir. Devletler ulusal kimliği "aynı ırktan, dilden, dinden ve kültürden olma" olarak değerlendirirlerse geçmişte pek çok devletin düştüğü hatayı görmezden gelmiş olurlar. Böylesi bir durum ancak ırkçı bir anlayışı temsil edebilir. Nitekim Almanya'da Hitler döneminde Yahudilere, Amerika'da yerli halka, Avustralya'da Aborjinlere ve Hocalıda Azeri halka yapılan soykırımlar, ulusal kimlik anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Ulusların varlığını devam ettirmesine ve vatandaşlarında aidiyet ihtiyacının karşılanmasına kaynaklık eden ulusal kimlik, şüphesiz önemli ve sahip olunması gereken bir kimlik türüdür. Ancak ulusal kimlik, monokültürcü ve ırkçı bir anlayıştan beslenmemelidir.

Küresel Kimlik

Çağdaş dünya toplumlarının küresel bir sistem içerisinde bir araya getirilmesi süreci (Modelski, 2006: 194) olan küreselleşme, zaman ve mekân üzerindeki algılama biçimlerinin değişmesidir. Bu anlamda yerel katılımlar ile uzak etkileşimler arasındaki karmaşık ilişkilere gönderme yapar. Yerel güçlerin kıpırdanışı ve yükselişi ile ulus devlet anlayışı da giderek zayıflamış ve bu durum ulus devletin cemaatsel tabanının aşınmasına yol açmıştır. Böylece duygusal bağların zayıflamasıyla ulus devlet, meşruiyet tabanını da yitirmiştir (Yelken, 1999: 176). Küreselleşme olgusu, ulus devletin bütünlüğünü parçalarken aynı zamanda ulus devletin dayandığı siyasal topluluğun sosyolojik mahiyetini ve bu topluluğun meşru kıldığı siyasal iktidarı da dönüştürmektedir. Böylece ulus devletleri parçalayan küreselleşme, ulusçukları da parçalamıştır. Ulusçuluğun gerçek amacı artık ulus devlet inşa etmek değildir. Nitekim "ulusçuluktan" değil "ulusçuluklardan" söz edilmektedir (Sarıbay, 1998: 16-26). Gelinen bu aşamada bireyler, ait olma duygularına cevap veren yeni cemaatsel yapılanmalara doğru yönelme ihtiyacı içine girmişlerdir.

Küreselleşme olgusu ile birlikte ortaya çıkan yeni cemaatsel oluşumlar klasik cemaatlerden farklı olarak yerleşmiş ve kalıcı bir niteliğe sahip olmaktan çok, bir kimlik

politikası sürecinde işleyen yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler zamanla küçük, kendisine daha yakın ve kontrol edebilecekleri yeni bağlılık biçimlerine yönelmektedirler. Drucker'in aşiretçilik olarak da adlandırdığı bu yeni yönelimin nedeni ise ne ekonomik ne de siyasidir. Ulus devleti alttan alta aşındıran ve bütün dünyaya yayılan aşiretçilik, existansiyalist (varoluşçu) bir tutumdur. Başka bir ifade ile toplumlar, transnasyonal bir dünyada köklerine dönme sürecine girmiştir. Diğer yandan kitlelerin çözülmeye başlaması ile birlikte yerini sürekli olarak değişebilen farklı boyutlardaki yeni bağlılık biçimleri almıştır. Bunlardan biri de iletişim sistemlerinin oluşturduğu "Duygu Cemaatleri"dir. Bireyin yaşamının tümünü kaplayan toprağa, kana, dile, dine, etnik kökene ve kültürel kökene dayalı cemaatlerin aksine bazen bunların her birinden birer parça alarak, bazen de müziğin ya da başka bir ritmin etrafında bir araya gelerek oluşturulan yeni bir cemaat türüdür. Ancak bu yeni oluşumun en temel özelliği iletişim ortamında meydana gelmesi ve koordinatlarının sürekli değişmesidir (Yelken, 1999: 176-203). İletişimin ve ulus ötesi hareketliliğin yoğun bir biçimde yaşandığı günümüz küresel dünyasında bireyler, birçok alanda kendilerini ait hissedecekleri bir gücün ve yeni toplumsal oluşumların çevresinde bir araya gelmektedirler. İletişim ve ulaşım imkânlarının sınır tanımadığı günümüz küresel dünyasında yerelliklerin ve farklı kültürlerin temel karşılaşma alanı ise medyadır.

Dünya ölçeğinde, iletişim ağları sayesinde küresel ile yerelin etkileşimi giderek derinleşmektedir. Bu etkileşim yeni yerellikleri ortaya çıkarmaktadır. Farklı kültürlerin karşılaşması, yerelliklerin tanımlanması ve birbirine zıt olan yönlerinin törpülenmesi medya aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde küreselleşme bir yandan heterojenliğe vurgu yaparken diğer yandan homojenliğe doğru yönelmeyi içeren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Nitekim dünyanın yerellikleri de içerisine alan tek bir yer olarak ele alınmasını çevreleyen görüşler de mevcuttur. Bu görüşe göre iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimlerle zamanın mekânı hızlı bir şekilde tahrip etmesi, tek bir Dünya'yı ortaya çıkarabilir. Bu noktada iletişim teknolojileri vasıtasıyla mekânın parçalanmış seyri, zihinsel olarak yeni ve daha bütüncül birleştirmeleri mümkün kılabilir (Rana, 1998: 137). Bu görüşe göre

küreselleşmedeki ana tema, farklı kimliklerin homojenleştirilmesidir (Çiğdem, 1996: 140-141). Çünkü küresel dirence karşılık; dünya kültürünün yaygınlaşması, standart hale gelmiş kültürel modeller ve dünya çapında eşbiçimsellik söz konusudur. Bütün bunlar, küresel homojenliğin bir parçasıdır (Ritzer, 2011: 280). Bu durum gün be gün medya vasıtası ile yeniden dönüştürülmekte ve bireyler, yaşamları içerisinde kendilerini bu homojen kültürün bir parçası gibi hissetmektedirler. Medya, bireylere yeni zihinsel yaşam alanları yaratmakta ve yeni kültür öğeleri sunmaktadır. Ancak küresel kimliğin oluşumu, yalnızca kültürel tek biçimliliğe vurgu yapmamaktadır. Dünya toplumlarının baş edemediği küresel çaptaki sorunların gün geçtikçe artması, bireylerde dünya vatandaşlığı zemininde yeni bir biz duygusunun gelişimine de yol açmaktadır.

Ülkeler arası sınırların fiziki ve fikri manada ortadan kalkması, bireyleri bir ülke vatandaşı değil dünya vatandaşı olmaya itmektedir. Bilhassa küresel ısınma, iklim değişiklikleri ve gıda kıtlığının tüm insanların ortak sorunu haline gelmesi, dünyayı "vatan" olarak algılama anlayışını da beraberinde getirmiştir (Özyurt, 2008: 219). Bu anlayış yeni bir kimlik türü olarak kabul edilen küresel kimliğin doğuşuna da zemin hazırlamıştır. Küresel kimlik, bireyin kendisini bir ulusun ferdi olarak görmesinin ötesinde bir kavramdır. Bu kimlik türünde birey, kendini dünya uluslarının bir parçası olarak kabul etmekte ve diğer ulus vatandaşlarını da benimseyici bir tavır sergilemektedir (Bartikowski & Walsh, 2015). Artık küresel kimlik edinimi ile birlikte bireyler yeni bir aidiyet duygusu içerisine girmektedir. Bu bilinç, yeni toplulukların ortaya çıkışı ve yeni toplumsal kimliklerin ve ilişkilerin oluşması" olarak da tanımlanabilen "ulus-aşırı aidiyet"tir (Ritzer, 2011: 20). Bu duygu ve aidiyet bilinci aynı zamanda bireylerin küresel düzlemde diğerlerinin varlığına duyduğu ihtiyaç ile de doğru orantılıdır. Bu düzlemde birey bir yandan ontolojik varlığı ve güvenliği ile oldukça ilgili olmasına karşın aynı zamanda diğerlerine karşı da empati kurabilme eğilimi içerisine girmektedir.

Sokrates'in "Ben bir Atinalı ya da Yunan değilim, ama bir dünya vatandaşıyım" sözlerindeki dünya vatandaşı olmak aslında küresel kimliğe sahip olmak, ulusal kimliğin sınırları yıkmak, kabul etmemektir. Bunun yanı sıra küresel kimliği tam olarak idrak edebilmek, küresel farkındalık, sosyal saygı, sosyal onay ve adalet duyarlılığı gibi olgular üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Bireylerin küresel kimliğe sahip olma isteği bu olgulardan biri ya da birkaçından kaynaklı olabilir. Küresel kimliğe sahip iki bireyden biri farklı uluslara yönelik ilgisinden, gelişmiş adalet duygusundan kaynaklı bu kimliğe sahipken diğeri sosyal onay görme arzusuyla bu kimliğe sahip olabilir. Şöyle ki; yerel bir gruba ve topluluğa ait olma bireyin ulusal kimliğini yansıtırken, çok kültürlü yapının bir parçası olarak hissetme küresel kimliği yansıtmaktadır. Bu bağlamda ulusal kimlik aynı kültürel yapıya sahip bireyleri bir araya getirerek kategorize ederken, küresel kimlik farklı kültürleri de bünyesinde toplayarak böylesi bir sınıflandırmaya ve daraltmaya karşı çıkmaktadır (Shokef & Erez, 2006). Küresel kimlik ırk, din, dil, cinsiyet ve kültür ayrımı yapmaksızın kendini tüm insanlığın bir parçası olarak görmek demektir. Sadece yerel ya da ulusal değil küresel bir bakış açısına ve geleceğe dair bütüncül bir endişeye sahip olmaktır. Böyle bir bakış açısının oluşmasında ise tıpkı ulusal kimliğin oluşumuna etkili olduğu gibi eğitimin, özel ve önemli bir yeri vardır.

Sosyal Bilgilerde Ulusal ve Küresel Kimlik

Günümüzün en tartışmalı konularından biri olan kimlik, bireysel ve toplumsal düzlemde uzantısı olan bir kavramdır. Kimlik bir yandan bireyin kendini tanımlama biçimi ile diğer yandan başkalarının bireyi konumlandırdığı yer ile ilgilidir. Ancak sosyalleşme süreci içerisinde oluşan kimlik, daha çok toplumsal alanda anlam kazanır. Çünkü toplumsal bir varlık olan birey, her zaman bir gruba veya bir topluluğa ait olma ihtiyacı duyar. Grup bilinci bu anlamda bireye öncelikli olarak güvenlik duygusu kazandırır. Bunun yanı sıra bir topluluğun ya da bir grubun üyesi olan birey, diğerlerinin onu nerede ve nasıl gördüğünden her zaman emin olmak istemektedir. Bu durum yalnızca bireyin sorunu değildir. Tıpkı birey gibi gruplar ve kültürler de kendilerine aidiyet duygusu yaşatan bir kimlik içerisinde anlam bulmak isterler. Nitekim

toplumların dini, etnik, kan, soy, dil ve ırk gibi kültürel farklılıkları, kimlik istencinin zemininde ortaya çıkarlar. Ancak tarihsel süreçte değerlendirildiğinde, bireylerin ve toplumların kimlik oluşum süreçleri ve kimliğe ilişkin beklentileri toplumsal dinamizme paralel olarak değişmektedir. Geleneksel toplumlarda klasik cemaatler içerisinde dünyaya gelen bireyler, verili ve daha sade kimliklere sahiptir. Sanayileşme ve kentleşme süreci ile birlikte toplumsal yapının hızla değişmesi ve karmaşıklaşması neticesinde bireyler daha büyük grupların üyesi haline gelmiştir. Artık ulus kimlikler, bireylerin aidiyet duygusuna cevap vermektedir. Ulus kimlik, hayali cemaat olarak nitelendirilen ve üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları belli bir mekân üzerinde ekonomik, toplumsal ve kültürel birliğin ifade bulmuş şeklidir. Ancak iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki değişmelerle birlikte zamanın mekân üzerindeki parçalayıcı etkisi, kimliklerde de bir parçalanmaya yol açmıştır. Günümüz küresel çağında artık ulus devletlerin birey üzerindeki belirleyiciliği azalmış, yerine yeni ve çok kültürlü bir yapıya ait olan parçalı kimlikler ortaya çıkmıştır. İçerisinde bulunduğumuz bu iletişim çağında medya, bireylerin heterojen kimlikleri üzerinde aşındırıcı bir etkiye sahiptir. Böylece bireyler, küresel homojen kültürün tektipleştirici baskısı altında kültürel değerlerini giderek kaybetme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu bağlamda bireylerin ve grupların kendi kültürel değerlerini ve sembollerini koruyarak aidiyet bilinci içerisinde güven duygusu yaşamaları zorunludur. Ancak hızlı ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı çağımızda yalnızca kültürel değerlerin muhafazası ve aktarımı toplumların ayakta kalması için yeterli değildir. Toplumların bir yandan da değişen dünya koşullarına uyum sağlama zorunluluğu vardır. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için en önemli görev eğitim kurumuna düşmektedir.

Toplumların sahip olduğu maddi ve manevi kültür unsurların sosyalleşme vasıtasıyla gelecek nesillere aktarılması bilgi, deneyim ve birtakım sembollerle gerçekleşir. Her toplum bu yolla kendi varlığını ve devamlılığını sağlamayı amaçlar. Ancak hızla değişen günümüz küresel çağında kültürün korunması ve gelecek nesillere aktarılması, bir toplumun ayakta kalabilmesi için yeterli değildir. Değişmenin kaçınılmaz olduğu bilim ve teknoloji çağında bireylerin ve

toplumların bu gelişmelere uyum sağlama kabiliyeti oldukça önemlidir. Bu anlamda eğitim, bir yandan kültürel yapının devamlılığını sağlamayı amaçlarken diğer yandan da çağın gereklerine uygun bilgi ve beceri ile donatılmış liyakat sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öte yandan hızlı değişimlerle mevcut kültürel yapı arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı olarak ortaya çıkabilecek birtakım problemlerin giderilmesinde de eğitime önemli görevler düşmektedir. Geleneksel toplumlardan farklı olarak yaşadığımız modern çağda bu görevi daha çok örgün eğitim kurumları olan okullar üstlenmiştir. Bu konuda Sosyal Bilgiler eğitimi ve öğretimi, ulusal ve küresel kimlik edinim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin, bireylerde ulusal ve küresel kimliğe dair doğru bir algının oluşturulmasında ve çocuk ve genç bireylerin bu konuda yeterli bir donanımla yetiştirilmesindeki önemi, mevcut programın vizyonunda şu şekilde belirtilmektedir:

"21.yüzyılın çağdaş Atatürk ilkelerini ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içerisinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemler kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir" (Meb,2005).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonuna yönelik ifadeler tahlil edildiğinde; Türk tarihi ve kültürünün içeriğinin aktarılması yoluyla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmenin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Kimlik kavramında da bireyler "biz kimiz "hangi kültüre mensubuz?" sorularına yanıt ararken vatandaşlık, tarih, coğrafya ve kültür kavramlarından yararlanmaktadır. Nitekim vatandaşlık kavramı, bir kişinin belirli bir devlete olan hukuki ve siyasi bağına vurgu yapmakta ve bir devlete olan aidiyeti ifade etmektedir (Özkan, 2018: 55). Bireyler, ait olduğu devletin vatandaşlığını ifade ederken; örneğin "Türkiye

Cumhuriyeti vatandaşıyım" ifadesini kullanırken bir yandan da kendilerine dair bir kimliklendirme çabası içerisine girmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da vatandaşlık eğitimi üzerine yoğunlaşmış tek ders olma özelliğiyle (Öztürk, 2009), bireylerin bu çabasına, ilgili malzemeleri sunarak katkı sağlamaktadır. Şöyle ki ilgili programla küçük yaşlardan itibaren bireylere hangi ülkenin vatandaşı olduğu, vatandaşı olduğu ülkenin genel özelliklerine ilişkin içerik aktarılmaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, ilk olarak ABD'de de vatandaşlık kazandırma gayesiyle ortaya çıkmıştır. ABD'de sanayileşmenin hız kazanmasıyla farklı kültürden bireylerin kentlere doğru göçü, çokkültürlü bir yapı yaratmıştır. Bu durumun, problemlere neden olmasını engellemek amacıyla ülkedeki tüm bireyleri ABD vatandaşlığı altında birleştirmenin tek çare olduğu anlayışı genel kabul görmüştür. Sosyal Bilgiler eğitimi ve öğretimi ile de küçük yaşlardan itibaren bu anlayış yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kimlik edinim sürecinde şüphesiz önemli katkıları vardır. Kimliğin ulusal ve küresel boyutları göz önünde bulundurulduğunda ise genel manada ilgili programın ulusal kimlikle ilişkili olduğu algısı yaygındır. Elbette, kendini bir ulusa ait hissetme ve onu diğer uluslardan ayıran farklıları bilip, gurur duyma manasını içeren ulusal kimlik, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda önemli bir yere sahiptir. Nitekim programın etkili Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirme misyonu bu ihtiyaca yöneliktir. Bunun yanı sıra tarih ve coğrafya eğitiminin özellikle ulusal manada düşünülmesi bu düşünceyi desteklemektedir. Öte yandan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, küreselleşmenin yaratığı kozmopolitik yapının etkisinin ve gücünün farkındadır. Bu bağlamda yetişen kuşaklara kim olduklarını, nereden geldiklerini ve geçmişte atalarının yaptığı kahramanlıkların neler olduğunu hatırlatarak, ulusal kimlik kazandırma çabası içine girmektedir. Fakat ilgili program toplumsal yapıda görülen bu farklılığın kabul edilmesinin birey ve devlet için önemli olduğunun da bilincindedir. Programın kendini dünya vatandaşı olarak kabul eden siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik olaylara da bu anlayışla yaklaşan, diğer ifade ile küresel kimliğe sahip birey yetiştirme gayesi bunun açık göstergelerinden biridir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın hem ulusal hem de

küresel kimlik kazandırmada önemli bir misyona sahiptir. Fakat hem ulusal hem küresel kimlik anlayışının programda temsil edilme gücünün birbirine yakın olması; ülkesinde ve dünyada görülen çokkültürlü yapıyı özümseyen fakat bu yapı içerisinde ulusunu ve kendini tanımlayabilen, dünyada meydana gelen çeşitli olayları objektif olarak değerlendirebilen, hem evrensel hem de ulusal değerlere sahip bireyler yetiştirmesi için önem taşımaktadır. Bu kapsamda ilgili çalışmanın gayesi de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ve bu doğrultuda hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ulusal ve küresel kimlik anlayışının yer alma durumunu belirlemektir.

Yöntem

Ulusal ve küresel kimlik anlayışının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında yer alma durumunun belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma metodolojisinden faydalanılmıştır.

Desen

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden faydalanılmıştı. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ve olaylara yönelik bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Üstdal, Vuıllaume, Gülbahar ve Gülbahar, 2004). Bu kapsamda ilk olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımları sonrasında ise Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Ders kitapları 2018-2020 yılları arasında okutulanlar arasından seçilmiş ve her birinin farklı yayınevine ait olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf düzeyine göre incelenen kitaplar;

- 4. Sınıf: Tüysüz, S. (2018). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ankara: Tuna Matbaacılık
- 5. Sınıf: Büket, H. S. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ankara: Ata Yayıncılık
- 6. Sınıf: Yıldırım, F.; Kaplan, C.; Kuru, H ve Yılmaz, M. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ankara: Meb Yayınları

- 7. Sınıf: Azer, H. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca genel amaç ve kazanım sayısı (n) ile ulusal ve küresel kimliğe ilişkin amaç ve kazanım sayıları (f) frekans ve oran (%) olarak tablolaştırılmıştır. Bunun yanında araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi metinde yer alan karakterden düzenli ve objektif bulgular elde etmek amacıyla kullanılan araştırma tekniğidir (Stone, Dunphy ve Smith, 1966: 213). Ders kitaplarında ise ulusal ve küresel kimliğe yönelik kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinlikler ve bunların uygunluğu incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğinin sağlanması için ulaşılan bulgular iki alan uzmanı ve bir Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş ve analizler arasındaki uyum gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amaç ve kazanım boyutlarında ulusal kimlik, küresel kimlik ve ulusal /küresel kimlik anlayışının yer alma durumu analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında bu kimlik türlerinin yer alma durumu nitelik ve nicelik bağlamında incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Özel Amaçlarında Ulusal, Küresel Ve Ulusal/ Küresel Kimlik

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 18 özel amaca yer verilmiştir. Bu amaçların ulusal, küresel, ulusal/küresel kimliği yansıtma durumuna yönelik bilgiler Tablo: 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Özel Amaçlarında Ulusal, Küresel ve Ulusal/ Küresel Kimliğe Yönelik İfadeler

	İlişkili Amaçlar	n	f	%
Ulusal Kimlik	1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri 2. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları 3. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri 4. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları 5. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri 6. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri	18	6	33
Küresel Kimlik	1. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları 2. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları 3. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri	18	3	16
Ulusal /Küresel Kimlik	1. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri 2. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri	18	2	11

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı incelendiğinde ulusal, küresel ve ulusal/küresel kimliğe yönelik amaçları görmek mümkündür. Programda yer alan 18 amacın 6 'sının ulusal (%33), 3'ünün küresel (%16) ve 2'sinin ulusal/ küresel (%11) kimlikle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu durum programın özel amaçlarında ulusal kimliğin baskın olduğu yönünde yorumlanabilir. Nitekim ulusal kimliğe yönelik amaçların içerikleri incelendiğinde vatandaşlık, tarih, kültür ve ulusal duyarlılık kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kavramların ulusal kimlik kazandırma sürecindeki etkisi ise aşikârdır. Anthony D. Smith (1994) de ulusal kimliği ortak

tarih, yurt ve kültürün oluşturduğunu belirtmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hazırlanırken bu durumun göz önünde bulundurulduğu gözlenmiştir. Küresel kimliğe ilişkin ifadeler incelendiğinde ise doğal çevrenin korunması ile bilim ve teknolojinin insanlık yararına kullanımı konularının ağırlık taşıdığı görülmektedir. Programın küresel kimliğe yönelik bu yaklaşımının, dünya üzerinde genel kabul gören bir yaklaşımı da yansıttığı ifade edilebilir. Nitekim Reysen ve Katzarska-Miller (2013), küresel kimliğe çevresel sürdürebilirlik bağlamından yaklaşmışlar ve güçlü küresel kimliğin insanların doğal yaşamı koruma sorumluluğuyla ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Aynı zamanda Rosenmann ve meslektaşlarının (2016) araştırması da çevre sorunlarına çözüm üretme ve yaklaşımla küresel kimlik arasındaki bir ilişki olduğu yönündedir. Ulusal/küresel kimlikle ilişkili amaçlar incelendiğinde ise evrensel ve ulusal değerlere vurgu yapıldığı, ülke ve dünya sorunlarına karşı duyarlı olunması gerektiğine dair ifadelere yer verildiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Kazanımlarında Ulusal, Küresel, Ulusal/ Kimlik

2018 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 7 öğrenme alanı yer almıştır. Bu öğrenme alanları "Birey ve Toplum, "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar"'dır. Öğrenme alanları ve bu doğrultuda hazırlanan kazanımlar incelendiğinde, İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı dışında tüm öğrenme alanları içerisinde ulusal, küresel ve ulusal/küresel kimlikle ilişkili kazanımlar saptanmıştır. Aşağıda 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde, çeşitli öğrenme alanlarından ulusal, küresel ve ulusal/ küresel kimlik ile ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Her bir kazanımın altında ise ilgili sınıfta okutulan ders kitabında ulusal, küresel ve ulusal/küresel kimliğe ilişkin örnekler yer almaktadır.

Tablo 2

4. Sınıfta Ulusal, Küresel, Ulusal/Küresel Kimliğe Yer Veren Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Öğrenme alanları	Ulusal kimlik /kazanımlar	n	f	%	Küresel kimlik /kazanımlar	n	f	%	Ulusal ve Küresel kimlik	n	f	%
Birey ve Toplum	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlar1da bulunur.	5	1	20	-	5	-	-		5	-	-
Kültür ve Miras	SB4.2.1 Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar. SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir SB.4.2.3.Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	4	4	100	-	4	-	-	-	4	-	-
Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıkla	4	1	25	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir	4	1	25	-	4	-	-
Küresel Bağlantılar	SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar	4	1	25	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.	4	2	50	SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	4	1	25

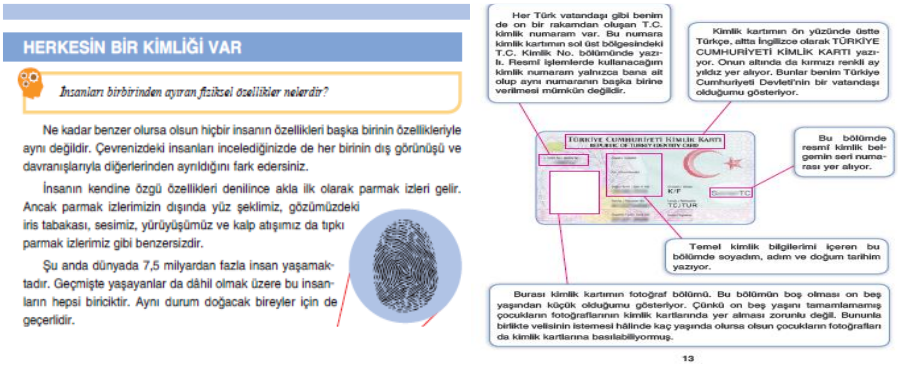
Tablo: 2 incelendiğinde 4. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanının 5 kazanımdan oluştuğu, bu kazanımlardan 1'nin (%20) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtan bir kazanıma ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanının ise 4 kazanımdan oluştuğu, her birinin (%100) ulusal kimlikle ilişkili olduğu; küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtan bir kazanıma yer verilmediği saptanmıştır. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı 4 kazanımı muhteva etmektedir. Bu

kazanımlardan 1'nin (%25) ulusal 1'inin (%25) ise küresel kimlik anlayışını yansıttığı ancak ulusal/küresel kimlik anlayışına yönelik bir kazanımın bulunmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında Küresel Bağlantılar öğrenme alanının 4 kazanımdan oluşmakta; bu kazanımlardan 1'i (%25) ulusal, 2'si (%50) küresel, 1'i ise (%25) ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtmaktadır.

Tablo: 2'de verilen öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların, 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Ulusal, Küresel ve Ulusal/Küresel Kimlik kazanımları ile örtüştüğü ve buna ilişkin örneklerle desteklendiği görülmüştür. Örneğin; Sosyal Bilgiler 4. sınıf "Birey ve Toplum" öğrenme alanının 4.1.1 nolu kazanımı olan "*Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur*" ifadesi, ulusal kimlik anlayışıyla ilişkilidir. Bu kazanıma, 4. sınıf ders kitabında *"*Herkesin bir kimliği var*"* başlığı altında doğrudan yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda kimlik kavramının bireyler arası ayırıcı işlevine değinilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti kimlik kartı konusunda bilgi verilmiştir. Bu durum öğrencilerde hem bireysel hem de ulusal kimliğe ilişkin farkındalık oluşturması bağlamında önemli kabul edilebilir.

Görsel 1

Türkiye Cumhuriyeti Kimlik Kartı Tanıtımı



Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında "Kültür ve Miras" öğrenme alanına ait dört kazanımın da ulusal kimlik anlayışıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunlardan biri olan ve ulusal kimlikle ilişkilendirilen 4.2.2 nolu **"***Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir*" kazanımı, ders kitabında "Milli Kültürümüz" adlı konu başlığında yer

almıştır. Bu başlık altında millet ve milli kültür kavramlarının anlamları etkinliklerle öğrencilere verilmeye çalışılmış aynı zamanda Anadolu'nun milli kültürü yansıtan yapısı vurgulanmıştır. Milli kültür kavramının işleniş biçimi, çocuk ve genç bireylerin ulusal kimlik kazanmasında önemli katkılara sahiptir.

"Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının 4. sınıftaki kazanımları incelendiğinde; 4.6.1 nolu kazanımın "*Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir*" küresel kimlik ile ilişkilendirilirken 4.6.4 nolu kazanımın "*Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar*" ise ulusal kimlik anlayışıyla ilişkilendirilmiştir. 4.6.1 nolu kazanımın, ders kitabında "Ben Çocuğum Haklarım Var" başlığı altında yer almış ve bir öğrencinin ağzından, çocukların sahip olduğu haklar tanıtılmıştır. Bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası alanda çocuk haklarına yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda görsel ve içeriğin zengin ve doyurucu olduğu ifade edilebilir. Öte yandan görselin özellikle cinsiyet ve ırksal farklılıkları da içerdiği görülmektedir. Bu aynı zamanda farklı kimliklere saygı değerine vurgu yapmaktadır.

Görsel 2

Çocuğum Haklarım Var Konusuna Yönelik Materyal



4. sınıf "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının 4.7.1 nolu "*Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır*" kazanımın ve 4.7.4 nolu "*Farklı kültürlere saygı gösterir*" kazanımının küresel kimlik; 4.7.2 nolu "*Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar*" kazanımının ulusal kimlik ve 4.7.3 nolu "*Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır*" kazanımın ise ulusal/ küresel kimlik anlayışını yansıttığı

saptanmıştır. Bu kazanımlardan 4.7.1 nolu kazanım, ders kitabında "Farklı Kültürler" başlığı altında verilmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında farklı kültürlere yönelik tanıtımlara ve farklıların dünyayı güzelleştiren yanlarına vurgu yapılmıştır. Kitapta yer alan görseller ve metinlerle de bu durum desteklenmiştir. Farklı ulusların yasal varlığını, haklarını ve siyasal söylemelerini benimsemek şüphesiz küresel kimlik anlayışını yansıtır. Ders kitabında da küresel kimliğin farklılıkları kapsayıcı ve kabullenici yanının etkili olarak sergilendiği ifade edilebilir.

Görsel 3

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Ünite Giriş Sayfası ve Farklı Kültüre İlişkin Materyaller



"Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtan 4.7.3 nolu "*Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır*" kazanımı, 4. sınıf ders kitabında maddi kültür unsurlarından yola çıkılarak verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ülkemizde ve dünyanın farklı ülkelerinde yemek ve kıyafet kültürünün gösterdiği değişkenlik, öğrenenlere aktarılmaya çalışılmıştır.

Tablo 3

5. Sınıfta Ulusal, Küresel ve Ulusal/Küresel Kimliğe Yer Veren Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Öğrenme alanları	**Ulusal kimlik /kazanımlar**	n	f	%	**Küresel kimlik /kazanımlar**	n	f	%	**Ulusal ve Küresel kimlik**	n	f	%
Birey ve Toplum	SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.	4	1	25	-	4	-	-				

Kültür ve Miras	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder. SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır. SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir	5	5	100	-		5	-	-					
Bilim, teknoloji ve toplum	-	5	-	-	-		5	-	-	SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	5	1	20	
Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar. SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	4	3	75	-		4	-	-	-	4	-	-	
Küresel Bağlantılar	-	4	-	-	SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.		4	1	25	-	4	-	-	

5.sınıf düzeyine yönelik veriler incelendiğinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanının 4 kazanıma sahip olduğu ve bu kazanımlardan 1’inin (%25) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı görülmektedir. Buna karşılık bu öğrenme alanında küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışını

yansıtan kazanımlara yer verilmediği belirlenmiştir. Ulusal kimlik anlayışını yansıtan 5.1.1 nolu "*Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder*" kazanım, "Etkin Bir Vatandaşım" başlığı altında yer almıştır. Görsel: 4'de de görüldüğü gibi, bu başlık altında Sosyal Bilgiler dersinin etkin vatandaş olmadaki katkısına ilişkin öğrenci ağızlarından cevaplara yer verilmiştir.

Görsel 4

Etkin Vatandaşım Etkinliği



Tablo: 3'de "Kültür ve Miras" öğrenme alanının 5 kazanımdan oluştuğu, bu kazanımlardan tamamının (%100) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı belirlenmiştir. Bu kazanımlardan 5.2.5 nolu "*Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir*" kazanımı "Geçmişten Günümüze Kültürümüz" başlığı altında yer almıştır. Başlıkta maddi ve manevi kültürel öğelerimizden bazılarının geçmişten günümüze değişime uğrasa da varlığını sürdüğüne vurgu yapılmıştır. Nitekim Yusuf Has Hacib'e ait Kutadgu Bilig'den bir bölüme yer verilmiş ve günümüzde de kültürel değerlerimizin bir parçası olarak kabul edilen düğün, sünnet ve taziye yemeği kavramlarının 11. yüzyılda da yaşadığı vurgulanmıştır. Bu kazanımın içeriğine öğrencilere kültürümüzde değişen ve değişmeyen öğelere yönelik bir sözlü tarih çalışmasına yönlendirilerek son verilmiştir.

5. sınıf "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanın 5 kazanımdan oluştuğu bu kazanımlardan 1'inin (%2 50) ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıttığı saptanmıştır. 5.4.1 nolu

"*Teknoloji Kullanımının Sosyalleşme ve Toplumsal İlişkiler Üzerindeki Etkisini Tartışır*" kazanımın içeriği ders kitabında "Teknolojinin Toplum Üzerindeki Etkisi" başlığıyla verilmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında oluşturulan etkinlikle öğrencilere teknolojinin gelişmesinin yansımalarına ilişkin bir soru yöneltilmiş, devamında ise çeşitli görsellere yer vererek öğrencilerden teknoloji ve sosyalleşme arasındaki ilişkiyi açıklamaları istenmiştir. Kazanımın içeriği göz önünde bulundurulduğunda içerik ve metinlerin kazanıma uygun ve yeterli olduğu ifade edilebilir.

Görsel 5

Teknolojinin Topluma Yansımalarına Yönelik Etkinlik



5.sınıf "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının 4 kazanımdan oluştuğu bu kazanımlardan 3'ünün (%75) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı, buna karşın küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtan bir kazanımın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanında yer alan 5.6.2 nolu "*Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar*", 5.6.3 nolu "*Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar*" ve 5.6.4 nolu "*Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir*" kazanımları, ders kitaplarında ayrıntılı bir biçimde işlenerek etkinliklerle, görsellerle ve birtakım proje örnekleri ile zenginleştirilmiştir. Örneğin; "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının 5.6.3. nolu kazanımı, ders kitabında "Temel Haklarımız" başlığıyla yer almıştır. Başlıkta, temel hak ve özgürlüklerin önemi açıklanmış ve bu konuya ilişkin Antalya Büyükşehir Belediyesi'nin küçük yaştaki bireylere temel hak ve özgürlüklerin nasıl kazandırılabileceğine yönelik hazırladığı proje tanıtılmıştır.

5. sınıf “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı 4 kazanımdan oluşmaktadır. Bu öğrenme alanında ulusal ve ulusal/küresel kimlik anlayışıyla ilişkili bir kazanım belirlenmemiştir. Buna karşılık bu öğrenme alanında küresel kimlik ile ilgili de yeterli oranda kazanımın yer almaması dikkat çekicidir. Bu kazanımlardan yalnızca 1’inin (25) küresel kimlik anlayışıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Küresel kimliği yansıtan 5.7.4 nolu “*Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir*” kazanımının ders kitabına yansıması incelendiğinde “Geçmişten Geleceğe Armağan: Ortak Miras” başlığında yer aldığı görülmektedir. Kitapta bu başlık altında dünya kültür mirasına çeşitli alanlarda önemli katkılar yapan farklı kültürlerden bilim insanlarının çalışmalarına yer verilmiştir.

Görsel 6

Dünya Miras Listesinde Yer Alan Eserler ve Bilim İnsanlarının Tanıtımı



Tablo 4

6. Sınıfta Ulusal, Küresel, Ulusal/Küresel Kimliğe Yer Veren Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Öğrenme alanları	Ulusal kimlik /kazanımlar	n	f	%	Küresel kimlik /kazanımlar	n	f	%	Ulusal ve Küresel kimlik	n	f	%
Birey ve Toplum	**SB.6.1.1.** Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler. **SB.6.1.2.** Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder. **SB.6.1.3.** Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. **SB.6.1.4.** Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	5	4	80	-	5	-	-		5	-	-
Kültür ve Miras	SB.6.2.1.Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur**.** SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder. SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	5	3	60	-	5	-	-		5	-	-
Bilim, teknoloji ve toplum	-	4	-	-	-	4	-	-	SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer	4	1	25
Üretim tüketim ve dağıtım	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	6	2	33	-	6	-	-	-	6	-	-

Etkin Vatandaşlık	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar. SB.6.6.6.Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	6	2		33	-		6	-	-	SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.	6	1	16
Küresel Bağlantılar	-	4	-	-		-	-		-	-	SB.6.7.1.Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder. SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder, SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	4	3	75

Tablo: 4'de yer alan veriler incelendiğinde 6. sınıf öğrenme alanları içerisinde ağırlıklı olarak ulusal kimliğe ilişkin kazanımların yer aldığı ancak küresel kimliğe dair kazanımın olmadığı görülmektedir. Bunun yanında ulusal/küresel kimliğe dair kazanımların yer almasına karşılık bu kazanımların da ulusal kimlik bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Bir ulusun milli varlığını ve bütünlüğünü korurken diğer taraftan küresel dünyanın değişen şartlarına uyum sağlayarak ayakta kalabilecek bireyler yetiştirmek de önemlidir.

6. sınıf "Birey ve Toplum" öğrenme alanının 5 kazanımdan oluştuğu, bu kazanımlardan 4'ünün (%80) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı ancak küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtan kazanımların olmadığı tespit edilmiştir. 6. sınıf ders kitabında yer alan 6.1.3 nolu "*Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular*" kazanımı, ulusal kimliği ifade eden en belirgin örneklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitabında "Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengârenk" başlığı altında yer alan bu kazanımla verilen

etkinliklerle ve açıklamalarla ayrımcılık, farklılık, kalıp yargı, ön yargı ve saygı kavramlarının anlamları öğrencilere aktarılmaya çalışılmış, görsellerle de kavramların içeriği desteklenmiştir.

Görsel 7

Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengârenk Etkinliği



5. sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanının 5 kazanımdan oluştuğu bu kazanımların 3'ünün (%60) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı belirlenmesine karşılık küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışıyla ilişkili kazanımlar saptanmamıştır. Bu öğrenme alanında "Türklerin Anayurdu Orta Asya" başlığıyla verilen 6.2.1 nolu "Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur" kazanımı, ulusal kimlik yaklaşımına dair önemli bir örnektir. Başlıkta Türklerin ilk anayurdu, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı ve ilk Türk destanlarına yer verilmiştir. Konuya yönelik oluşturulan etkinliklerle öğrencilerde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Destanlar ve mitler, halkların millî tefekkürünün ve millî psikolojisinin temel kaynağıdır. Bireyler mensup olduğu milletin destanları ve mitlerini okuyarak, kendini anlamlandırıp, kökenini belli bir mekâna ve zamana dayandırabilir. Bu durum ise bireylerde ulusal kimlik inşasına katkı sağlayabilir (Bayat, 2011). Ders kitabında da Ergenekon, Oğuz Kağan gibi Türk destanlarına ve bunlara yönelik görsellere yer verilerek kazanımın içeriği desteklenerek öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır.

Görsel 8

Türklerin Anayurdu Orta Asya Etkinliği ve Türk Destanlarına Yönelik Metinler



6. sınıf "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının 4 kazanımdan oluştuğu, bu kazanımlardan 1'inin (%25) ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıttığı fakat ulusal ve küresel kimlik anlayışını yansıtan herhangi bir kazanım belirlenmemiştir. Ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının 6.4.2 nolu "*Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer*" kazanımı, küresel/ulusal kimlik anlayışıyla ilişkilendirilmiş ve "Teknoloji Hayatımızda" başlığı altında verilmiştir. Kazanımın içeriğine yönelik olarak ders kitabında bilişim vadisi kavramına, iletişim ve astronomi çalışmalarına, Doğu Anadolu'da açılan bir gözlemevi hakkında okuma metnine, savunma ve enerji sistemlerine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Kitapta yer alan metinlerin kazanımın içeriğini yansıttığı ifade edilebilir. Ancak görsellerin net olarak seçilemediği tespit edilmiştir.

Görsel 9.

Bilişim Vadisi ve İletişim ve Astronomi Çalışmalarına Yönelik Metin Örnekleri





6. sınıf "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanı 6 kazanıma sahiptir. Bu kazanımlardan 2'sinin (%33) ulusal kimlikle ilişkili olduğu buna karşın küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışıyla ilişkili kazanımların bulunmadığı saptanmıştır. Bu öğrenme alanının 6.5.1 nolu "*Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir*" ve 6.5.4 nolu "*Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur*" kazanımlarının ulusal kimlik anlayışını yansıttığı düşünülmektedir. Bu kazanımlardan 6.5.4 nolu kazanım, " Vergilerimiz Kazançlarımızdır" başlığı altında yer almıştır. Bu başlık altında vergi vermenin faydalarına yönelik açıklamalara yer verilmiş, hazırlanan afiş çalışmalarıyla da açıklamalar desteklenmiştir.

6. sınıf "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanına ilişkin veriler değerlendirildiğinde, bu öğrenme alanının 6 kazanımdan oluştuğu, bu kazanımların 2'sinin (%33) ulusal kimlik, 1'inin (%16) ulusal/küresel kimlik anlayışıyla ilintili olduğu tespit edilmiştir. Fakat küresel kimlik anlayışıyla ilintili bir kazanım belirlenmemiştir. Buna göre 6. sınıf "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının 6.6.5 nolu "*Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar*" ve 6.6.6 nolu "*Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder*" kazanımları, ulusal kimlik anlayışıyla; 6.6.4 nolu "*Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar*" ise ulusal/küresel kimlik anlayışıyla ilişkilendirilmiştir. 6.6.5 nolu kazanım, ders kitabında "Haklarımız ve Sorumluluklarımı Güvencede" başlığı altında yer almıştır. Bu başlıkta anayasa, yasa kavramı ve vatandaşların sahip olduğu haklara yer verilerek öğrenci ağızlarından sahip olunan hakların içeriği ve önemi aktarılmaya çalışılmıştır. Ders kitabında yer alan etkinliklerin ve metinlerin yeterli ve öğretici yönlerinin yüksek olduğu, görsellerin bu bağlamda etkili olduğu düşünülmektedir.

6. sınıf "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının 6.7.1 nolu "*Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz*

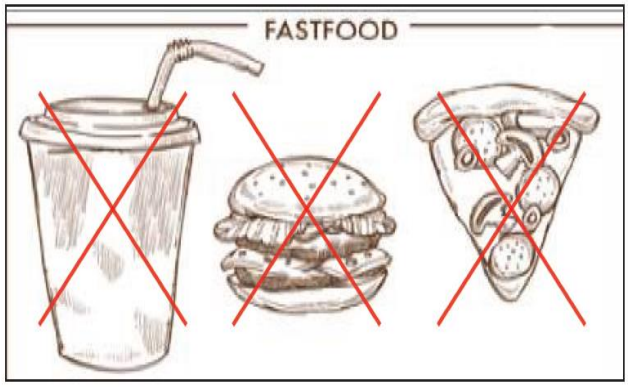
eder", 6.7.3 nolu "*Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder*" ve 6.7.4 nolu "*Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular*" kazanımı ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıtmaktadır. 6.7.4 nolu kazanım, ders kitabında "Popüler Kültür ve Biz" başlığında verilmiştir. Kazanımın içeriğinin aktarılması amacıyla öğrencilere soru yöneltilmiş ve devamında kültür, medya ve popüler kültür kavramlarına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Bunun yanı sıra popüler kültürün toplumun sosyo-kültürel yapısına etkisine yönelik metin ve görsellere yer verilmiştir. Ders kitabında bu kazanıma yönelik bir içeriğin yer alması, öğrencilerde popüler kültüre ve bu kültürün bozucu etkilerine dair bilincin oluşturulması bakımından önemi büyüktür.

Görsel 10

Popüler Kültür Anketi

Aşağıdaki sorulardan size uygun olan tercihi işaretleyiniz.

	SORULAR	√	√	√
1	Gün içerisinde televizyon veya Genel Ağ başında (sosyal medya dâhil) ne kadar süre geçiriyorsunuz?	1 saatten az ( )	1-3 saat arası ( )	3 saatten fazla ( )
2	Evinizde herhangi bir film veya çizgi film kahramanının resminin basılı olduğu eşya var mı?	Evet ( )	Hayır ( )	Kararsızım ( )
3	Marka tercihiniz var mı?	Evet ( )	Hayır ( )	Kararsızım ( )
4	Hazır yemek (fast food) tarzı yiyecekleri seviyor musunuz?	Evet ( )	Hayır ( )	Kararsızım ( )
5	Kıyafet seçimi yaparken televizyondaki popüler kişileri örnek alıyor musunuz?	Evet ( )	Hayır ( )	Kararsızım ( )
6	Alışveriş yaparken reklamlardan etkilendiğiniz oluyor mu?	Evet ( )	Hayır ( )	Kararsızım ( )
7	Televizyon film ve dizilerindeki yaşantılara özendiğiniz oluyor mu?	Evet ( )	Hayır ( )	Kararsızım ( )
8	Hangi tür müzik seversiniz?	Pop ( )	Halk ( )	Sanat ( )



Tablo 5

7. Sınıfta Ulusal, Küresel, Ulusal/Küresel Kimliğe Yer Veren Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Öğrenme alanları	Ulusal kimlik /kazanımlar	n	f	%	Küresel kimlik /kazanımlar	n	f	%	Ulusal ve Küresel kimlik	n	f	%
Kültür ve Miras	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar. SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder. SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar. SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	5	5	100	-	5	-	-		5	-	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	4	1	25	SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.	4	2	50	-	4	-	-

Üretim, Tüketim, Dağıtım	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır	6	1	16		6			SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	6	2	33
Etkin Vatandaşlık	SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar. SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.	4	2	50	-	4	-	-	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	4	2	50

7. sınıf düzeyine yönelik verileri muhteva eden Tablo: 5 incelendiğinde, "Kültür ve Miras" öğrenme alanının 5 kazanımdan oluştuğu ve bu kazanımların tamamının (%100) ulusal kimlik anlayışını yansıttığı görülmüştür. Ancak küresel ve ulusal/küresel kimlik anlayışını temsil eden herhangi bir kazanım saptanmamıştır. Ulusal kimlik anlayışını yansıtan içeriklerin tamamı ise ders kitabında birbirini destekleyecek sırada ve yapıda verilmiştir. Ulusal kimlik anlayışını belirgin bir biçimde yansıtan örneklerden biri olan 7.2.4 nolu "Osmanlı Devleti'nde Islahat Hareketleri Sonucu Ortaya Çıkan Kurumlardan Hareketle Toplumsal ve Ekonomik Değişim Hakkında Çıkarımda Bulunur" kazanımın içeriği, "Osmanlı Devlet'inde Islahat Hareketleri" başlığı altında yer almıştır. Bu içerikte 16. 17. 18. ve 19 yüzyılda yapılan ıslahat hareketlerinin nedenleri ve sonuçları hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda siyasal, sosyal ve kültürel alanda yapılan ıslahatlara yönelik görsellerle ve oluşturulan etkinliklerle kazanımın anlaşılmasına katkı sağlanmıştır.

Görsel 11

Osmanlı Devleti Islahat Hareketleri Etkinliği ve Görsel Malzemeler



7. sınıf "Bilim Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının 2 nolu "*Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır*" kazanımının ulusal kimlik anlayışını; 7.4.3 nolu "*XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder*" ve 7.4.4 nolu "*Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir*" kazanımlarının ise küresel kimlik anlayışını yansıttığı düşünülmektedir. Bu kazanımlardan 7.4.4 nolu kazanıma, ders kitabında "*Özgür Düşüncenin Bilimsel Gelişmelere Katkısı*" başlığıyla giriş yapılmıştır. Kazanıma yönelik olarak kitapta çeşitli uygarlıkların bilimsel çalışmalarına örnekler verilmiş ve bu çalışmaların özgür düşüncelerin ürünü olabileceği vurgusu yapılmıştır. Aynı zamanda bilimsel çalışmaları ve çeşitli fikirleri nedeniyle yargılanan bilim insanlarına ve günümüzde özgür düşüncenin korunmasına yönelik ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

7. sınıfın "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanı 6 kazanımdan oluşmaktadır. Doğrudan küresel kimlik anlayışını temsil eden bir kazanımın saptanmamasına karşılık bu kazanımlardan 1'inin (%16) ulusal, 2'sinin ulusal/küresel kimlikle ilintili olduğu saptanmıştır. "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanının 7.5.4 nolu "*Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır*" kazanımımın ulusal kimliği; 7.5.3 nolu "*Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir*" ve 7.5.5 nolu "*Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni*

meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar" kazanımlarının ise küresel kimlik anlayışını yansıttığı düşünülmektedir. Önemli içeriklerden birine sahip olan 7.5.5 nolu kazanım, 7. sınıf ders kitabında "Yeni Meslekler" başlığında yer almıştır. Kazanıma yönelik kitapta meslek seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve geleceğin meslekleri tanıtılmıştır. Nitekim geleceğin mesleklerini tanıtmak, çocuk ve genç bireylerin dünyadaki gelişmelere uyumunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Görsel 12

Geleceğin Meslekleri Tanıtım Broşürü



İnsan DNA Programcısı – Biyoteknolog

Biyoteknoloji, son yıllarda en köklü gelişmelerin yaşandığı alanların başında geliyor. İnsan benzeri makineler yapma, insan ömrünü uzatan teknolojiler geliştirme hedefiyle besleniyor. DNA çalışmaları yaparak insanların hastalıklara karşı daha güçlü ve dayanıklı olmasını amaçlayan bu çalışmalar gelecekte daha da önem kazanacaktır. DNA programcılığı geleceğin meslekleri arasında yerini alacaktır.

5.17

Robot Teknisyenliği

Robotların, birçok alanda yavaş yavaş hayatımıza dâhil olduğu gerçeği ile karşı karşıyayız. Bu nedenle gelecekte robotların ve robotları özel görevlere programlayacak teknisyenlerin öneminin artacağını öngörmek zor değil. Robotlara alışmamız gerekecek ve robot teknisyeni de gelecekte en çok değer kazanacak meslekler in başında gelecek gibi görünüyor.

5.18

İklim Mühendisi

İklim değişikliği ve küresel ısınma gibi konular ve ekosistemin bozulmasının insanlık için büyük sorunlar oluşturacağı fikri her geçen gün artıyor. Bu alanda yapılan çalışmalar yoğunlaşıyor. Ülkeler, iş insanları ve girişimciler bu konunun üzerinde çalışıyorlar. Yakın gelecekte bu sorunun derinleşeceğini ve bu alanda çalışıp çözümler üretecek profesyonellere ihtiyacın artacağını öngörmek hiç zor değil.

5.19

Genel ağ haberi, 2 Mayıs 2018 (Düzenlenmiştir.)

7. sınıf "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı 4 kazanımdan oluştuğu ve bu kazanımlardan 2'sinin (%50) ulusal, 2'sinin (%50) ise ulusal/küresel kimlik anlayışını yansıttığı görülmektedir. Buna karşın küresel kimlik anlayışını yansıtan bir kazanım belirlenmemiştir. Bu öğrenme alanının 7.6.2 nolu "*Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar"* ve 7.6.3 nolu "*Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir*" kazanımın ulusal kimlik; 7.6.1 nolu "*Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar*" ve 7.6.44 nolu "*Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder*" kazanımlarının ise ulusa/küresel kimli1k anlayışıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. 7.6.2 nolu kazanım, ders kitabında "Atatürk ve Demokrasi" başlığıyla verilmiştir. Başlığın altında M. Kemal Atatürk'ün TBMM açılışı, Cumhuriyetin ilanı ve çok partili hayata geçiş denemelerine yönelik faaliyetlerine ve bu faaliyetlere ilişkin görsellere yer verilmiştir.

Görsel 13

Atatürk ve Demokrasi Başlığı



Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının 7.6.1 nolu kazanımı ise 7. sınıf ders kitabında "Demokrasinin Serüveni" başlığında yer almıştır. Başlıkta demokrasinin milletlerin huzur ve refahı için önemine değinilmiş ve demokrasinin ortaya çıkışı ve gelişimine yönelik bazı olaylar kronolojik sırayla verilmiştir. Aynı zamanda farklı ülkelerde demokrasi mücadeleleriyle öne çıkan isimlere yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireyin kendini ifade etme ve sunuş biçimi olan kimliğin tarihsel süreç içerisindeki serüveni oldukça dinamik bir görünüm arz eder. Dolayısıyla bu durum kimliğe toplumsal alanda önemli bir yer açmaktadır. Kimlik aynı zamanda toplumsallaşmanın önemli bir sonucudur. Sosyalleşme sürecinde bir gereksinim olarak ortaya çıkan aidiyet bilinci, toplumu oluşturan bireyleri yapının bir parçası kılar. Toplum bu yolla kendi varlığını güvence altına almış olur. Bireyin içerisinde yaşadığı toplumun ortak kültürel kimliği, toplumsal yapının vazgeçilmez bir unsurudur. Bunun yanında bireyin, kendisini tanımlama ve konumlandırma biçimi ise ait olma isteğinin bir uzantısıdır. Her birey, kendisini ait hissettiği grubun ya da toplumun öncelikleri doğrultusunda bir kimlik kazanma sürecine dâhil olur. Bunun sonucunda sosyalleşme süreci ile birlikte elde ettiği kimlik, bireyin "kim olduğu" ve "diğerlerinin nazarında hangi konumda bulunduğu" ile ilişkilidir.

Toplumsal bir süreci ifade eden kimlik, oluşması oldukça uzun ve değişken bir sürece işaret eder. Tarihsel, sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik dinamiklerden beslenerek şekillenir. Kimliğin geleneksel toplumlardan itibaren günümüze kadar geçirmiş olduğu değişim ve dönüşüm bunun en iyi kanıtıdır. Modern çağın ulus devleti ortaya çıkaran ekonomik, sosyal ve siyasi yapısı aynı zamanda geleneksel kimlik inşasından bir kopuşu ifade etmektedir. Modernizmin parametrelerinin bireyler arasındaki bağlar üzerindeki yıpratıcı etkisi, bir üst kimliğe dair gerekliliği de ortaya çıkarmıştır. Nitekim kentlerin gelişmesi ve işbölümünün artması ile birlikte giderek karmaşıklaşan toplumsal yapı, bir üst kimliğin gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır. Toplumsal bağların zayıflaması, bütünleşmeyi sağlamak ve bireylerin güvenlik ihtiyacına çözüm bulmayı zorunlu hale getirmiş ve bireyler ortak birtakım semboller etrafında bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda ulus devletlerin kültürel ve milli değerleri, bir üst kimlik adresi olarak ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı bir kolektif kimlik biçimi olan ulus kimlik, etnik ve dini kimliklerin de etkisini azaltmıştır. Buna benzer bir şekilde küreselleşmenin ulus devletlerin sınırlarını ihlâl etmesi ile birlikte, ulus kimliklerde de bir aşınma sürecine girilmiştir. Küreselleşme ile birlikte kimlik artık kültürel bir problem olarak belirmiştir. Etnik, dini ve kültürel kimlikler, birtakım talepler biçiminde siyasi gündemi meşgul etmektedir. Bunun yanında küreselleşmenin teknolojik boyutunda meydana gelen gelişmelerle birlikte kitle iletişim araçlarının giderek yaygınlaşması ve bireylerin yaşamlarının merkezine yerleşmesi, heterojen kimlikler üzerinde aşındırıcı bir etkiye yol açmıştır. Bireyin kendi kimliğini tercih etme ve inşa etme durumu, günümüzün kimlik anlayışını geleneksel toplumların kimlik anlayışından ayırmaktadır.

Bireyin kimliğini yeniden tanımlayan küreselleşme, aidiyetler üzerinde de belirgin boşluklar oluşturmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak bireyler farklı kimlikler araması çabası içerisine girmişlerdir. Küresel unsurların etkilerinin kaçınılmaz olduğu dünyada artık küresel kimlik bir mecburiyet halini almıştır. Hızla değişen dünyada toplumların kaçamayacağı kaderi gibi görünen küresel homojen kültürün tektipleştirici baskısı karşısında bireylerin aidiyet bilinci

ve güven duygusu hissetmeleri zorunludur. Bunun tek yolu kendi kültürel değerlerine, sembollerine ve bunların somutlaşmış ifadesi olan milli ve kültürel kimliklerine sahip çıkarak özgür bireyler olarak varlıklarını devam ettirmeleridir. Nitekim ulus aidiyeti ve ulus kimliği, toplumsal bütünlüğün oluşturulması ve devamlılığının sağlanması açısından zorunluluktur. Toplumlar ulus bütünlüğünü sağlamak ve ulus kimliği çeşitli kurumlar aracılığıyla sağlarlar. Bu kurumların en önemlilerinden biri de eğitimdir. Günümüzde eğitimin bu işlevi büyük oranda örgün eğitim kurumları olan okullarda yerine getirmektedir. Okullar bireylere kimlik kazandırılmanın en önemli aracı konumundadır. Bu konuda Sosyal Bilgiler eğitiminin özel bir yeri vardır. Sosyal Bilgiler eğitiminin ulus kimlik kazandırma ve bu yolla ulusal bütünlüğün korunmasındaki rolü bilinmektedir. Nitekim dünyada ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitiminin kimlik kazandırmadaki rolüne ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Thmpson, L. A. (2004), Wyse, J. (2008), Journell, W. (2011), İbret, B. Ü. ve Karasu-Avcı, E. (2017), Pamuk, A. (2014), Özünal, S. ve Özel, A. (2016)'nın yaptığı çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Fakat Sosyal Bilgiler Eğitiminin ulusal ve küresel kimlik kazandırmadaki rolüne ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki, bilhassa Türkiye'de vatandaşı yetiştirme sürecinde Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve Sosyal Bilgiler derslerini kullanılmaktadır. Nitekim çalışmada da bu konuya ilişkin yeterli kanıta ulaşılmıştır. Bu durum Sosyal Bilgiler eğitiminin ulusal kimlik kazandırma etkin olarak kullanıldığı yönünde yorumlanabilir.

Hızlı ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelere sahne olan günümüz toplumları için, milli ve kültürel kimliklerin korunması tek başına yeterli değildir. Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri aynı zamanda değişen dünyanın koşullarına uyum sağlamalarını da zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla eğitimin en önemli gayesi bir yandan ulus bilincinin ve kimliğinin korunmasını sağlamak diğer yandan ise küresel dünyanın gereklerine uyumlu bireyler yetiştirmektir. Çalışma, bu anlamda Sosyal Bilgiler eğitim ve öğretiminin hangi konumda olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim

Programı'nın amaç ve kazanımları değerlendirilmiş, elde edilen veriler ders kitaplarında yer alan etkinlik ve görsellerle desteklenmiştir.

Çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçları (18 amaç) incelendiğinde ulusal kimlik anlayışını yansıtan madde sayısının küresel kimlik anlayışını yansıtan madde sayısından fazla olduğu görülmektedir. 18 amacın 6 'sının ulusal (%33), 3'ünün küresel (%16) ve 2'sinin ulusal/ küresel (%11) kimlikle ilişkili olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarından "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı dışında tüm öğrenme alanları içerisinde ulusal, küresel ve ulusal/küresel kimlikle ilişkili kazanımlar saptanmıştır. Genel anlamıyla da 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında, ulusal ve küresel kimlik anlayışını yansıtan metinlerin, görsel ve etkinliklerin uygun ve yeterli olduğu ifade edilebilir. Özel amaçlar bağlamında değerlendirildiğinde ulusal kimliğe ilişkin bulguların daha yüksek oranda görülmesi beklenen bir durumdur. Nitekim ülkemiz, milli ve kültürel değerlere önem veren bir toplumsal yapıya sahiptir. Ancak gerek ulusal gerekse küresel kimliğe ilişkin elde edilen veriler arasında büyük bir farklılığın görülmemesi de dikkat çekicidir. Bu sonuç, ulusal ve küresel kimlik anlayışının programda temsil edilme gücünün birbirinden çok uzak olmadığı anlamına gelmektedir. Ulusal kimliğe ilişkin belirgin farklılığın görülmemesine karşın, küresel kimlik ifadelerinin de kayda değer biçimde programda yer alması önem taşımaktadır. Küresel kimliğe ilişkin bulgularda, özellikle ülkemizde ve dünyada var olan çok kültürlü yapının özümsenmesinin önemi ve ortak miras unsurlarına ilişkin farkındalık vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulguların, ders kitaplarında yer alan görseller ve etkinliklerle de desteklendiği gözlenmiştir. Ancak programın tekrar revize edilmesi söz konusu olduğunda amaç, kazanım ve hatta değer ve beceri boyutunda küresel kimlik anlayışını yansıtan daha fazla içeriğe yer verilebileceği önerilir. Nitekim bu anlamda görülen en büyük eksiklik, bilim ve teknoloji alanına ilişkin vurgunun yetersiz olduğu yönündedir. Çünkü hızla değişen dünyanın şartlarına uyum sağlayabilen ve bu anlamda küresel kimlik anlayışına sahip bireylerin yetiştirilmesi, ulus devletlerin küresel alanda var olabilmesinin de ön koşuludur.

Ancak bireylere bu kazanımlar yerleştirilmeye çalışılırken özellikle küreselleşmenin yaratmış olduğu tüketim ve popüler kültürün milli kültürün değerlerini aşındırmaması gerekliliği gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle küresel kimliğe ilişkin verilecek kazanımların titizlikle seçilmesi, ulusal değerlerle tezat oluşturmaması ve daha çok bilim ve teknoloji odaklı olması ön planda tutulmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul kararına ihtiyaç bulunmamaktadır.

Kaynakça/References

Alkan, H. & Taş, İ. E. (2007). *Yerel Siyasetin Dönüşümü Afşin Örneği*. Kesit Yayınları.

Atak, H. (2011). Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(1), 163-213.

Azer, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

Back, L. (2014). *"Yerel /Küresel"*, Temel Sosyolojik Dikotomiler. Edt: C. Jenks, Çev: İ. Çapçıoğlu, Atıf Yayınları: Ankara.

Bartikowski, B. & Walsh, G. (2015). Attitude Toward Cultural Diversity: A Test of İdentity-Related Antecedents and Purchasing Consequences. *Journal Of Business Research*, *68*(3), 526-533.

Bauman, Z. (1998). *Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları*, (8. Baskı), Çev: A. Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Berger, P. L. (2003). "Küreselleşmenin Kültürel Dinamikleri", *Bir Küre Bin Bir Küreselleşme*, İstanbul: Kitap Yayınevi.

Bilton, T., Bonnett, K., & Jones, P. (2003). Sosyoloji, Çev: K. İnal, İstanbul: Siyasal Kitabevi.

Büket, H. S. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Ankara: Ata Yayıncılık.

Chambers, I. (1994). *Göç, Kültür, Kimlik (Migrancy, Culture, Identity).* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Çiğdem, A. (1996), "Globalizasyonun Nomos'u", *Postmodernizm ve İslam Küreselleşme ve Oryantalizm,* Derleyenler: A. Topçuoğlu ve Y. Aktay, Ankara:Vadi Yayınları.

Demirtaş, A. H. (2003). Sosyal Kimlik Kuramı, *Temel Kavram ve Varsayımlar*. *İletişim Araştırmaları, 1(*1),123-144.

Friedman, T. (2003). *Küreselleşmenin Geleceği*, Çev: E. Özsayar, İstanbul: Boyner Yayınları.

Giddens, A. & Sutton, W:P (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*, Çev: A. Esgin, Ankara: Phoenix Yayınevi.

Giddens, A. (2010). *Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum.* Çev: Ü. Tatlıcan, İstanbul: Say Yayınları.

Gollnick, D. M.,Chinn, P. C., Kroeger, S. D., & Bauer, A. M. (2009). *MulticulturalEducation in A Pluralistic Society* (Vol. 90). Columbus, OH: Merrill.

Habermas, J. (2002). *Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akıbeti*, Çev., M. Beyaztaş, İstanbul: Bakış Yayınları

Jones, L. (2000). Diversities of National Identity in A Multicultural Society: The Australian Case, *National Identities, 2*(2), 175-186, DOI: 10.1080/713687690

Journell, W. (2011). Social Studies, citizenship education, and the search for an American identity: An argument against a unifying narrative. Journal of Thought, 46(3-4), 5-24.

İbret, B. Ü. ve Karasu-Avcı, E. (2017). Sosyal Bilgilerde Kimlik Algısı. Edt: R. Turan ve H. Akdağ, Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar III (ss. 38-53). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, Çev: O. Akınhay & D. Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MEB (2005). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

Modelski, G. (2006). "*Küreselleşme", Küreselleşme Okumaları*, Edt: K. Bülbül, Ankara: Kadim Yayınları.

Özdil, M. (2017). Kolektif ve Bireysel Kimlikler Bağlamında Sosyal Bütünleşme. *Journal Of Suleyman Demirel University Institute Of Social Sciences*, *28*(3).

Özkan, İ. (2018). Vatandaşlık Satılabilir Bir Şey Mi Dir? *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, *1*(1), 53-78.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Kavram, İçerik ve Program. Edt: C. Öztürk, İ*çinde, Sosyal Bilgiler Öğretimi (1- 31).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özünal, S. ve Özel, A. (2016). Sosyal Bilgilerdeki Coğrafya Konularının Kimlik ve Vatandaşlık Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(*23), 348-369.

Özyurt, C.(2008). "Küreselleşme, Ulusal Eğitim ve Siyasal Toplum" *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* Edt: M. Safran ve D. Dursun, Istanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Parekh, B. (1999). Political Theory and the Multicultural Society. *Radical Philosophy*, (95), 27-32.

Rana, A.A. (1998). *Kent, Kimlik ve Küreselleşme*, Bursa: Asa Kitabevi.

Reysen, S., &Katzarska-Miller, I. (2013). A Model of Global Citizenship: Antecedents and Outcomes. *International Journal of Psychology, 48*(5), 858–870. Doi:10.1080/00207594.2012.701749

Ritzer, G. (1998). *Toplumun McDonaldlaştırılması [The McDonaldization Of Society].* Çev: Ş. Süer Kaya, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ritzer, G. (2011). Küresel Dünya, Çev: M. Pekdemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Robertson, R. (1999). *Küreselleşme: Toplum Kuramı Ve Küresel Kültür*, Çev., Ü. H. Yolsal, Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

Rosenmann, A.,Reese, G., & Cameron, J. E. (2016). Social İdentities in A Globalized World: Challenges And Opportunities for Collective Action. *Perspectives on Psychological Science*, 11, 202–221. Doi:10.1177/1745691615621272

Sarıbay, A.Y. (1998). "Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam", Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam. Derleyen: E.F. Keyman-A.Y. Sarıbay, Ankara: Vadi Yayınları.

Shokef, E., & Erez, M. (2006). Global Work Culture and Global Identity, As A Platform For A Shared Understanding İn Multicultural Teams. *National Culture And Groups*, *9*, 325-352.

Smith, A. D. (1994). Milli Kimlik (National Identity). Çev., B. S. Şener, Ankara: İletişim Dizi Kaydı Yayınları.

Steger, M. B. (2013). *Küreselleşme.* Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Stone, P. J.,Dunphy, D. C., & Smith, M. S. (1966). The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis, The M.I.T. Press, Massachusetts.

Thompson, L. A. (2004). *Identity And The Forth coming Alberta Social Studies Curriculum: A Postcolonial Reading*. *Canadian Social Studies, 38*(3), 1-12

Touraine, A. (2004). *Demokrasi Nedir*? Çev: O. Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Touraine, Alain. (2007). Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma, Çev: O. Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tüysüz, S. (2018). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Ankara: Tuna Matbaacılık.

Üstdal, M., Vullaume, R., Gülbahar, K., & Gülbahar, Y. (2004). *Bilimsel Araştırmaları Kılavuzu.* İstanbul: Pelikan Yay.

Waters, M. (2001). *Globalization: Key Ideas* (2. B.). London: Routledge.

Weber, M. (1993). *Sosyoloji Yazıları.* Çev: T. Parla, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Wyse, J. (2008). *Teachers' Perceptions Of The Construction Of National İdentity Through The Primary School Social Studies Program İn Malawi.* Uunpublished master's thesis. State University, Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, VA

Yegen, C. (2016). *Siyasal İletişimde Bir Propaganda Aracı Olarak Ulusal Kimlik: 7 Haziran 2015 Türkiye Genel Seçimleri Örneği,* Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yelken, R. (1999). *Cemaatin Dönüşümü Geç Modern Dönemde Cemaat Sosyolojisi*, Ankara: Vadi Yayınları.

Yıldırım, F.; Kaplan, C.; Kuru, H &Yılmaz, M. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Ankara: Meb Yayınlar.

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Emine Meliha KURTDAŞ
emine.kurtdas@inonu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ
u.ulukaya@alparslan@edu.tr

Middle School Students' Perceptions of Good Teachers

İlhan İlter, Kahramanmaraş Sutcu İmam University, ORCID ID: 0000-0002-1473-7172

Abstract

*Using a phenomenological design this study investigated middle school students' perceptions of good teachers. The study included 34 8th grade students from middle schools in the center of Kahramanmaras province during the 2019-2020 academic year. Participants were asked to write an essay on the topic "What is a good teacher and how should it be?" Content analysis was used to analyze the study data. The results revealed that the participants had certain conceptual perceptions of good teachers. Participants' perceptions of good teachers are grouped under categories such as "positive personality traits", "quality of teacher-student relations", "management of teaching-learning processes" and "expectations and achievements for students". Participants described good teachers as encouraging, creative, self-developing, open-minded, understanding, humorous, guiding, open to innovations, fair, respectful to ideas/people, and competent teachers with effective communication skills. Students also say that good teachers have good relational qualities with their students, enjoy working with students, are sensitive to students' needs and feelings, support their lessons with new technologies/web applications, use different teaching methods, give regular tests to students, and set high expectations for their students and encourage them to be well-rounded individuals. The findings were discussed in light of the relevant literature, and recommendations were made to both educators and researchers based on these findings***.**

Keywords: good teacher, middle school students, phenomenology pattern

Inonu University
Journal of the Faculty Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1169-1206
DOI:
10.17679/inuefd.894865

Article type:
Research article

Received : 11.03.2021
Accepted : 13.07.2021

Suggested Citation

İlter, İ. (2021). Middle school students' perceptions of good teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1069-1206. DOI: 10.17679/inuefd.894865

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the century we live in, teachers need to prove that they are good teachers more than ever before. Because the search for good teachers in education has become an important issue in determining the quality of teachers and teaching throughout the ages (Stronge, Ward, & Grant, 2011). Due to global developments and the effects created by these developments, every parent wishes their child to be raised by a good teacher, as education becomes more prominent in our age. Caring for students is one of the most widely documented personal characteristics of good teachers (James, 2010). When students perceive that their teachers care about them, they respond by reflecting their commitment to learning and making more effort to achieve their potential (Lumpkin, 2007). Riley's (1998) view that "without good teachers, no educational reform will help students realize their full potential" actually draws attention to the phenomenon of good teachers in education and pedagogy. In today's conditions, it is very important how we identify good teachers and with which qualities and skills we accept good teacher indicators (Grant, 2015).

Purpose

The study aims to understand middle school students' beliefs about the concept of "good teacher" based on their opinions and experiences.

Method

This study was designed and conducted in accordance with the "phenomenology" pattern, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 34 eighth grade students who were enrolled at public middle schools in the city center of Kahramanmaraş in the 2019-2020 academic year. The maximum variation method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the study group. In this study, in order to determine the perceptions of good teachers, the participant students asked the question

"What is a good teacher and how should it be?" They were asked to write an essay on the subject. It is aimed at students who can express what a good teacher should be using their own concepts and personal experiences. Participants were asked to write an essay on the topic "What is a good teacher and how should it be?" In the analysis of the obtained data, inductive content analysis technique was used.

Findings

The results showed that the participants had certain conceptual perceptions about good teachers. Their perceptions of a good teacher were classified into four categories. These categories are positive personality traits, the quality of teacher-student relationships, management of teaching-learning processes, and expectations and achievements for students. Participants described good teachers as encouraging, creative, self-developing, open-minded, understanding, humorous, guiding, open to innovations, fair, respectful to ideas/people, and competent teachers with effective communication skills. Participants say that good teachers have good relational qualities with their students, enjoy working with students, are sensitive to students' needs and feelings, support their lessons with new technologies/web applications, use different methods to benefit each student, give regular tests to students, and set high expectations for their students and encourage them to be well-rounded individuals.

Discussion & Conclusion

In this study, it was found that the perception of a good teacher by students studying at the middle school level is characterized by personal qualities, the nature of teacher-student relations, effective management of teaching and learning processes, and expected student achievements. Participants' perspectives on good teachers tell us about the expectations middle school students have for their teachers. The concepts expressed by the participants to define good teachers give important clues about how a good teacher is perceived at the middle school level. First, good teachers are perceived as role models, teachers who make a difference for students and are prone to differentiating teaching in the classroom

environment, and who have a great responsibility for preparing students for life and further education. Second, students believe that good teachers have an engaging, purposeful, sensitive, and student-centered approach to learning for secondary school students. Third, it was observed that good teachers can adopt a professional teacher approach based on not only the cognitive, but also the physical, social and emotional needs of middle school students and their holistic development. In this sense, in order for middle school teachers to be good teachers, they should include their students in healthy living activities, monitor the progress of the students in the best way, develop positive and supportive relationships with their students, provide students with opportunities to socialize with their peers, and provide students with more information about themselves and who they are as individuals. It is recommended that they provide their experiences. In addition, it is recommended that middle school teachers develop culturally sensitive learning communities in the classroom by providing meaningful learning experiences that encourage their students to explore, think creatively, and develop by testing their ideas. It is important for teachers to obtain the necessary indicators of professionalism to be good models. The findings of this study provide evidence that it supports the structure of qualified teachers, which includes the basic principles of the teaching profession in Turkey, including the personal and social as well as the cognitive and academic ones (Ministry of Turkish National Education, 2018). In the transition to secondary education, the value given to the success and developmental needs of students in the context of middle education will undoubtedly increase the interest in the search for good teachers. Indeed, the main indicators of what constitutes a good teacher are embedded in the design of educational institutions and the search for good teachers; it has an important place in good teaching, good education programs, educational philosophy and teaching practices, learning communities and school reform (Connell, 2009; Goodson & Cole, 1994). It is expected that this study, which is a conceptualization study, will contribute to the information

that determines the design of middle school teacher training programs and the work of teacher educators.

Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre İyi Öğretmenler

İlhan İlter, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1473-7172

Öz

Olgubilim deseninde yürütülen bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin iyi öğretmenler hakkındaki algılarını incelemektir. Çalışmaya 2019-2020 öğretim yılında Kahramanmaras İli merkezine bağlı ortaokullarda 8. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan "İyi öğretmen nedir, nasıl olmalıdır?" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların iyi öğretmenler hakkında belirli kavramsal algılara sahip olduklarını göstermiştir. İyi öğretmenlere ilişkin algılar "pozitif kişilik özellikleri", "öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği", "öğretme-öğrenme süreçlerinin yönetimi" ve "öğrenciler için beklentiler ve kazanımlar" şeklindeki kategoriler altında toplanmıştır. Katılımcı öğrenciler iyi öğretmenleri en çok cesaret verici, yaratıcı, kendini geliştiren, açık fikirli, anlayışlı, mizah anlayışına sahip, yol gösterici, yeniliklere açık, adil, fikirlere/insanlara saygılı ve etkili iletişim becerilerine sahip yetkin öğretmenler olarak nitelendirmiştir. Öğrenciler iyi öğretmenlerin ayrıca öğrenciler ile iyi ilişkisel niteliklere sahip olduklarını, öğrenciler ile çalışmaktan keyif aldıklarını, öğrencilerin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlı olduklarını, dersleri yeni teknolojiler/web uygulamaları ile destekliklerini, derste çeşitli yöntemleri kullandıklarını, öğrencilere düzenli testler dağıttıklarını, öğrencileri için yüksek başarı beklentileri geliştirdiklerini ve öğrencilerinin çok yönlü bireyler olmalarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve bu bulgular kapsamında hem eğitimcilere hem de araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: iyi öğretmen, ortaokul öğrencileri, olgubilim deseni

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1169-1206
DOI:
10.17679/inuefd.894865

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi:
11.03.2021
Kabul Tarihi:
13.07.2021

Önerilen Atıf

İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre iyi öğretmenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1169-1206. DOI: 10.17679/inuefd.894865

Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre İyi Öğretmenler

Eğitimde yenileşmeye (inovasyon) verilen önemi vurgulamak ve eğitim sisteminde kaliteyi sağlamak için öğretmen niteliği her geçen gün daha fazla tartışılmaktadır. Profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmanın ve eğitim ile ilgili girdi ve çıktıları iyileştirmenin temel yolu, kuşkusuz öğretmen profesyonelliğini artırmaktan geçmektedir. Nitekim öğretmen eğitimi ve öğretim sürecinin niteliği öğrencilerin başarısına ve okulların niteliğine yansıyabilmektedir (İlter, 2020; Kane ve Temple, 1997; Şişman, 2011).

Öğretmenlerden mesleki öğrenmede yer almaları, kendi öğretimleri, seçimleri, uygulamalarının öğrenenler, aileler, diğer uzmanlar ve toplum üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayan bilgi, beceri ve değerleri geliştirecek şekilde hareket etmeleri beklenmektedir (Finsterwald ve diğ., 2013). Öğretmenler ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde ve okullaşmasında aktif bir rol oynadığı için her bir öğretmenin meslek dalında uzmanlaşmaları ve profesyonelleşmesine koşut olarak kariyer derecelerine sahip olmaları (İlter, 2020) ve öğretmen yeterliliklerini sürekli geliştirerek "iyi" öğretmen niteliklerine sahip olmaları önerilmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının temel amaçlarından biri de yeni yaklaşımlar yoluyla öğretmen adaylarını etkili öğretmen olarak iyi öğretmenlere dönüştürmektir.

Eğitimin topluma kazandırılmasında en etkili ve verimli unsur ise öğretmen unsurudur. Öğretmenlerin, eğitim kalitesinin tek ve en önemli belirleyicisi olduğu varsayılmaktadır. Eğitim alanında reformların desteklenmesi ve dünyada yaşanan küresel problemlerin çözülmesinde öğretmenlerin niteliğinin artırılmasını sağlayan teorik çalışmalar ve pratik girişimler gereklidir (Cochran-Smith, 2004). Eğitimin geleceğini inşa etmede önemli bir nokta ise okullarda daha iyi öğretmen anlayışı ve bunun arayışıdır (Markert, 2001). Çünkü iyi öğretmenler değişimin iyi yöneticileri olup toplumun gerçek mimarları olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin toplumsal bütünleşmeyi, toplumun devamlılığını ve gelişmesini sağlayan sorumlu bireyleri yetiştirdiği göz önünde bulundurulduğunda (Moore, 2004), yaşanılan yüzyılın gereklerini

karşılayacak iyi öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi her geçen gün daha da artmaktadır (Biesta, 2015; Hudson, 2009).

İyi Öğretmen Kavramı

İyi öğretmen nedir, iyi öğretmene atfedilen nitelikler nelerdir, iyi bir öğretmen nasıl olmalıdır? gibi sorular aslında eğitim dünyasında güncel konular arasındadır (Dahl, 2020; Raufelder ve diğ., 2016). İyi öğretmen araştırmaları, öğretmenliğin mükemmelliğini tanımlama ve güncel fikirleri ve çağdaş pedagojik yaklaşımları belirleme çabalarını gütmektedir (Benekos, 2016). Alan yazında eğitimciler ve eğitimcilerin eğitimcileri iyi öğretmen üzerine yaptıkları tartışmalar sonucunda iyi öğretmen kavramının net bir tanımını ifade etmenin zor olduğunu ancak iyi bir öğretmen olmayı tanımlayan belirli yeterlilik alanları, kişilik özellikleri ve mesleki beceriler olduğunu savunmuştur (Korthagen, 2004; Linç, 2017; Scherer, 2016). Araştırmalar iyi bir öğretmende olması gereken davranış ve özelliklerin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur (Becker, Kennedy ve Hundersmarck, 2003; Hyland, 1994; Kavcar, 1999; Sanders, 2002). Araştırmacılar, yeni ve çeşitli bağlamlarda eğitim kuramlarını, uygulamalarını, felsefe ve pedagojik fikirleri inceleyerek iyi öğretmenleri çağdaşlarından ayırt eden bir takım özellikleri tanımlamıştır (Black ve Howard-Jones, 2000; Stobaugh, Mittelberg ve Huang, 2020).

Araştırmalar iyi öğretmenlerin öğretimde yeni durumlar ile karşılaşmaya hazır olan, öğretim sanatının dayandığı disiplinleri anlayan, tutku ve sanatı mesleki ya da akademik becerileri ile birleştiren, öğretimin amaç ve kazanımları üzerinde derin düşünen, yansıtan ve kendini geliştirmek için fırsatlar araştıran öğretmenler olduğunu göstermiştir (Black ve Howard-Jones, 2000; Dewar, 2002; Harden ve Crosby, 2000; Seferoğlu, 2004; Stobaugh ve diğ., 2020). Arnon ve Reichel'e (2007) göre iyi bir öğretmen, birey olarak öğrenciye odaklanan, eğitici, güvenilir, beklenmeyen sorunları çözebilen ve rehberlik sağlayan, öğretimde eşsiz fırsatlar sunan, her öğrenci ile seviyesinde bağlantı kuran idealist bir eğitimcidir. Melvin'e (2011) göre iyi öğretmenler, amaçlı, düşünceli sorgulayıcı, eleştirel ve modelleme yoluyla öğrencilerinin öğrenmelerini ve gerçek yaşamlarını biçimlendirebilirler. Bu öğretmenler, öğrenme bağlamları

ve içeriği kadar öğrencilerin güçlü yönleri ve akademik ihtiyaçları arasındaki etkileşimi de dikkate alırlar. İyi öğretmenler mesleki gelişim fırsatlarını sürekli izlemekte, kendi öğretim uygulamalarının etkinliğini eleştirel olarak değerlendirmekte, akademik dergi veya güncel kitapları okuyarak öğretim sanatı konusunda daha iyi bir anlayış aramaktadır (Cruickshank ve Haefele, 2001). İyi öğretmenler, öğrencilerin başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğinin farkındadırlar ve yıl boyunca her gün aynı tutarlılığı ve kararlılığı sürdürmeleri için sınıflarını organize etmek ve öğretimi yapılandırmak için daha fazla zaman harcarlar (Melvin, 2011). Ornstein (1993) iyi öğretmenlerin öğrencilerine bilişsel başarı ile ilgili olarak kendileri hakkında iyi duygularla "yapabilirim" tutumunu gösterdiklerini belirtmiştir. Schaenen (2014) ise iyi öğretmenlerin öğrencilerin evden ve toplumdan okula getirdikleri bilgi, değerler ve gelenekleri geliştirmelerine yardımcı olarak topluma örnek öğretmenler olduğunu ve öğrencilerde geliştirilmesi beklenen özellikleri model aldığını belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yaşadığımız yüzyılda öğretmenlerin iyi birer öğretmen olduğunu her zamankinden daha fazla kanıtlamaları gerekmektedir. Çünkü eğitimde iyi öğretmen arayışı çağlar boyu öğretmen niteliği ve öğretimin kalitesini belirlemede önemli bir konu haline gelmiştir (Stronge, Ward ve Grant, 2011). Küresel gelişmeler ve bu gelişmelerin yarattığı etkiler nedeniyle eğitimin çağımızda daha fazla öne çıkmasıyla her ebeveyn çocuğunun iyi bir öğretmen tarafından yetiştirilmesini arzu etmektedir. Öğrencileri önemsemek, iyi öğretmenlerin en yaygın şekilde belgelenmiş kişisel özelliklerinden biridir (James, 2010). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini önemsediğini algıladıklarında, öğrenmeye bağlılıklarını yansıtarak ve potansiyellerine ulaşmak için daha fazla çaba göstererek yanıt verirler (Lumpkin, 2007). Riley'nin (1998) "iyi öğretmenler olmadan hiçbir eğitim reformunun öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeye yardımcı olmayacağı şeklindeki" görüşü aslında eğitimde ve pedagoji alanında iyi öğretmen olgusuna dikkat çekmektedir. Günümüz koşullarında ise iyi öğretmenleri nasıl belirlediğimiz ve

iyi öğretmen göstergelerini hangi nitelikler ve beceriler ile kabul ettiğimiz oldukça önemlidir (Grant, 2015).

Bu araştırmada iyi bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin ve yeterliklerin ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin bakış açıları ile keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ortaokul öğrencilerinin görüş ve deneyimlerinden yola çıkılarak "iyi öğretmen" kavramı hakkında öğrencilerin inançlarını anlamayı hedeflemektedir. Ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin iyi öğretmen hakkında algılarının incelenmesi, öğrencilerin beklentilerini ve davranışlarını etkileyen olası öğretmen nitelikleri ve yeterliliklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin iyi bir öğretmenin ne olduğuna dair anlayışlarını etkileyen temel bilgilerin tespit edilmesi, ortaokul eğitimi modeli açısından da pratik bir öneme sahiptir. Ortaokul eğitimi kalitesinin artırılması ve öğrenci beklentilerini karşılayacak öğretmenlerin iyi öğretmen göstergelerine sahip olmaları önemlidir. Çünkü ortaokul kademesi öğrencilerin hem başarı hedeflerini, özerklik, yeterlik ve ilgili olma gibi temel psikolojik gereksinimlerini yansıtması nedeniyle hem de bu kademenin öğrencilerin ortaöğretim kademesi için güçlü bir temel oluşturması nedeniyle önemli bir geçiş aşamasıdır. Bu dönem akademik öz-düzenleme ve akademik benlik inançlarının daha belirgin hale geldiği performans odaklı bir dönem olduğu için (Balfanz, 2009; Britner ve Pajares, 2001) öğrencinin akademik kariyerinde çok önemli bir noktayı temsil etmektedir (Morris, Ehren ve Lenz, 1991). Araştırmacılar ortaokul dönemini öğrencilerin hem heyecanlı hem endişeli hem de kariyer açısından umutlu oldukları kritik bir dönem olarak nitelendirmiştir. Bazı öğrenciler bu süreci çok az zorluklarla atlatırken; bazıları da duygusal, sosyal ve akademik zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Andrews ve Bishop, 2012; Tilleczek, 2007). Ortaokul yıllarına gelindiğinde çoğu öğrenci okullaşmayı gelecekleri açısından düşünmek için bu dönemde özerkliklerini ve yeterliklerini davranışları aracılığıyla sergilemeyi, kendini başarıda işlevsel hissetmeyi, kontrol etmeyi bu sayede ortaöğretimde nitelikli bir okula yerleşmeyi arzulamaktadır (Karaman, Vela ve Eşici, 2020; Keating, 1990). Bu nedenle öğrenciler bu dönemde başarı için güçlü öğretmen

desteğine, öğrenmeye yönelik derin yaklaşımlara ve akademik öz-güvene daha fazla ihtiyaç duymaktadır.

Araştırmanın Önemi

Uluslararası alan yazında iyi ya da etkili öğretmen üzerinde yapılan araştırmaların uzun bir geleneği olmasına rağmen (Connell, 2009; Grant, 2015; Hummerstone ve Parsons, 2020; McIntyre ve Battle, 1998; Kember, Jenkins ve Chi-Ng, 2004; Miller, 2012; Morrison ve Evans, 2018; Mullock, 2003; Kutnick ve Jules, 1993; Peterson ve Arthur, 2020), Türkiye'de iyi öğretmen profiline odaklanan çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir (Aypay, 2011; Inan, 2014; Işıktaş, 2015; Kızıltepe, 2002; Oruç, 2008; Ubuz ve Sarı, 2009). Bununla birlikte Türkiye'de' ortaokul düzeyinde öğrencilerin iyi veya etkili öğretmen hakkında fikirlerini belirlemeye dayalı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Aslan ve Kılıç, 2020; Toraman, 2019). İyi öğretmen olgusu, eğitimde potansiyel olarak önemli sorunsallardan biridir ve iyi bir öğretmen olmanın özünün nelerden oluştuğuna dair farklı anlayış ve perspektiflerin erken eğitim kademesinde açığa çıkarılması gerekmektedir (Schaenen, 2014; Winch, 2017). Bu bağlamda ortaokul eğitiminde iyi öğretmen algısını belirlemeye dayalı bir araştırma, profesyonel bir ortaokul öğretmeni fikrini geliştirmeye ve öğretmen yetiştirme alanında bu konuyla ilgili bir tartışmanın çerçevesini oluşturmaya kaynaklık edebilir. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde iyi bir öğretmeni nasıl tanımladığımız ve bunun göstergelerini hangi davranış ve nitelikler doğrultusunda kabul ettiğimiz oldukça önemlidir. Nitekim öğretmen eğitimi süreçlerine ilişkin yenilikçi anlayışların geliştirilmesi ve daha güçlü akreditasyon ile öğretmen eğitimi zemininin güçlendirilmesi nitelikli bir öğretmeni neyin oluşturduğuna dair fikirlerin her zaman devam edeceği ve gelecek nesil öğretmen eğitimcilerini de muhtemelen etkileyeceği beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin iyi öğretmenleri nasıl algıladıklarını ortaya çıkararak iyi öğretmenler hakkındaki algılarını anlamayı amaçlamıştır. Çalışmada iyi öğretmen algısının incelenmesinin temel nedeni ortaokul öğrencilerinin iyi öğretmen kavramı hakkındaki bakış açılarını keşfetmek ve ortaokul düzeyinde iyi öğretmen imajını anlamaktır. Araştırma yöntemi seçiminde araştırma problemi ve amacı dikkate alınmıştır. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "olgubilim" desenine uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Olgubilim çalışma deseni çevremizdeki bildiğimiz, farkına vardığımız ancak derinlemesine ve kapsamlı bir bakış açısına sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseninde yapılan çalışmaların amacı insanların olgulara yükledikleri anlamı ortaya çıkarıp anlamak ve yorumlamaktır (Creswell, 2016). Bu araştırmadaki olgu ortaokul öğrencilerinin iyi öğretmen hakkındaki kavramsal algılarıdır.

Katılımcılar

Araştırmada, iyi öğretmen kavramına ilişkin bireysel algıları en geniş anlamda belirlemek ve iyi öğretmen özellikleri hakkında inanç ve düşünceleri daha fazla açığa çıkarmak için ortaokul kademesinde en fazla deneyime sahip olması nedeniyle sekizinci sınıf öğrencileri hedef grubu olarak belirlenmiştir. Hedef grup seçildikten sonra katılımcı sayısı belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş il merkezinde yer alan devlet ortaokullarında 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 34 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır (Marshall, 1996). Alınan resmi izin çerçevesinde araştırmacı (yazar) Kahramanmaraş ilinde yer alan devlet ortaokulları içerisinde farklı okul türlerini belirleyerek elde edilecek bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtma olasılığını artırmayı amaçlamıştır (Creswell, 2016). Bu amaçla araştırmacı belirlediği ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ile görüşmeler yaparak çalışmaya katılmaya onay veren ve zamanı

uygun olan 34 öğrenci ile çalışmayı yürütmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 18'i kız ve 16'sı ise erkektir. Çalışma etik ilkelere dayalı yürütülmüş olup seçilen öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iyi öğretmen kavramına ilişkin algıları belirlemek için katılımcı öğrencilerden "İyi öğretmen nedir, nasıl olmalıdır?" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon derinlemesine ve çok yönlü verilerin elde edilmesine ve elde edilecek veriler arasındaki da anlamsal örüntüyü keşfetmeye yardımcı olan etkili bir veri toplama tekniğidir (Kutnick ve Jules, 1993). Araştırmacı kompozisyonların bir bilimsel bir çalışmada kullanılacağını ve okuldaki herhangi bir öğretmen ya okul yöneticisi tarafından denetlenmeyeceğini ve ders notlarını etkilemeyeceğini açıklamıştır. Öğrencilere kompozisyon yazmaları için uygun formatta bir kâğıt ve yeterli süre verilmiştir. Öğrencilerden iyi öğretmen hakkında görüşlerini yazarken kendi kavramlarını ve öznel deneyimlerini yansıtmalarına özen göstermeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden kompozisyon yazarken kendilerini daha özgürce ifade etmeleri için kâğıda isimlerini yazmamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Kaynağını veri setinden alan tümevarımsal içerik analizi tekniğinde (Zhang ve Wildemuth, 2009) toplanan veriler derinlemesine incelenerek öncelikle kodlar belirlenir. Birbirleriyle ilişkili kodlar bir arada değerlendirilir ve aynı kavram altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulur (Meriam, 2013). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri belirli kavramlar altında bir araya getirerek bütünsel bakış açısı sunma, ilişkileri açığa çıkarma ve okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcıların yazdıkları kompozisyonlar ayrı ayrı incelenerek verilerin kodlanması, ulaşılan kodlardan hareketle uygun kategorilerin oluşturulması, kodların ve kategorilerin sistematik olarak sunulması ve yorumlanması yapılmıştır. Bu kapsamda analizler kod kategorisi geleneğine uygun olarak

yapılmıştır; öğrencilerin ifadelerinden ortaya çıkan kodlar kategoriler halinde birleştirilerek tablolarda sunulmuştur (Marshall ve Rossman, 2006). Kategoriler sunulurken öğrencilerin iyi öğretmen ile ilgili yazılı ifadelerinden alıntı örneklerine yer verilmiş ve bu şekilde araştırmacı tarafından yapılan içerik analizinin güvenilirliği desteklenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için birden fazla süreç izlenmiştir. Araştırmada öncelikle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmanın etik şekilde sürdürülmesine dikkat edilmiş ve inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004). İnandırıcılığı sağlamak için araştırmanın her bir aşaması ve katılımcılar ile ilgili olarak detaylı bilgi verilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Creswell'e (2016) göre bir araştırmada ayrıntılı bilgi verilmesi araştırmanın inandırıcılığının artmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için çalışmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. İnandırıcılık kapsamında yapılan bu uygulamalar çalışmanın iç geçerliğini artırmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda tutarlılık ise araştırma verileri ile araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmasıdır (Merriam, 2013). Creswell (2016) nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak için birden fazla araştırmacının kodlama yapması ve bu kodlar ve kategoriler arasındaki uyuma bakılması gerektiğini önermiştir. Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için alanında uzman iki araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde kodlama yaparak kodlamalar arası uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994) ve .91 olarak bulunmuştur. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için ise araştırmanın verileri, yapılan kodlamalar, notlar ve yapılan diğer çalışmalar Creswell'in (2016) ifade ettiği gibi bilgisayar ortamında araştırma adıyla dosyalanarak gerektiği zaman denetlenebilir hale getirilmiştir. Bu araştırmada bulgular sunulurken katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bu da araştırmacının

yorumları ve saptadığı kategorileri ile katılımcıların gerçek ifadeleri arasındaki tutarlılığa ilişkin kanıt sağlamıştır (Lewis ve Ritchie, 2003). Teyit incelemesinde araştırmacının tüm veri toplama araçlarını ve elindeki tüm araştırma unsurlarını gerektiğinde ilgililerin incelemesi için saklaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada bulgular sunulurken öğrencilere birer kod adı (Ör. Ö1, Ö2, Ö3 gibi) verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ortaokul kademesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin perspektiflerinden iyi bir öğretmeni ya da iyi bir öğretmen olmak için gereken nitelikleri tanımlamaları istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin bilişlerinde iyi öğretmenler hakkındaki geçerli kavramsal algıları keşfedilmiştir. Katılımcıların kavramlarının analizi sonucu “pozitif kişilik özellikleri”, “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği”, “öğretme-öğrenme süreçlerinin yönetimi” ve “öğrenciler için beklentiler ve kazanımlar” şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

Pozitif Kişilik Özellikleri

Araştırmaya dahil olan katılımcılar iyi öğretmenleri en çok yaratıcı, kendini geliştiren, açık fikirli, anlayışlı, cesaret verici, mizah anlayışına sahip, yol gösterici, çalışkan, yeniliklere açık, adil, fikirlere/insanlara saygılı ve etkili iletişim becerilerine sahip yetkin öğretmenler olarak nitelendirmiştir. Daha az katılımcı ise iyi öğretmenlerin yardımsever, sabırlı, iyimser, sıcakkanlı, sempatik, fedakâr ve bakımlı (iyi görünümlü) biri olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan biri olan Ö17 iyi bir öğretmende olmasını beklediği kişilik özellikleri şu cümleler ile tanımlamıştır.

> "İyi öğretmen sempatik, anlayışlı ve bakımlıdır (yani güzel görünümlü) öğretmendir. Öğrencilerin istek ve ihtiyaçları karşısında sabırlıdır.”

Ö25, iyi bir öğretmenin öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenirken hata yapmalarında anlayışlı bir yapısının olduğunu belirtirken; Ö33 iyi öğretmenlerin öğrencilerin okulda ilerlemesini sağlamak için daha fazla zaman ve sabır gösterebildiklerini belirtmiştir.

Ö17 ve Ö25'i destekleyen Ö4, iyi bir öğretmenin öğrencilere daha iyi bir eğitim sağlamak için yeni şeyler öğrenmeye açık biri olduğunu belirtmiştir.

"İyi bir öğretmen nedir, nasıl olmalıdır?" sorusuna bir başka katılımcı (Ö11) iyi öğretmeni okulda favori bir öğretmen olarak tanımlamıştır. Katılımcının görüşü şöyledir:

> "İyi bir öğretmen bence okulda en favori öğretmendir. Öğrenciler için en etkili öğretmen olarak görülür. Bu öğretmenler cesaret vericidir, katı değildir… öğrencilere çok fazla ödev vermezler… genelde okulda herkese karşı olumludurlar."

Bu katılımcı ise (Ö15) iyi öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında güçlü bir mizah anlayışları olduğunu ve esprili, eğlenceli ve yaratıcı eğilimlerinin bulunduğunu belirterek iyi öğretmenlerin pozitif imajını pekiştirmiştir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Niteliği

Katılımcıların iyi bir öğretmene atfettikleri açıklamalar incelendiğinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerinin niteliğine vurgu yapılan belirli kavramsal ögelere rastlanmıştır. Bu kavramlar iki alt kategori altında toplanmıştır. Bunlar "olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri" ve "destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri" şeklindedir.

Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. Katılımcılardan 7'si iyi öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini teşvik eden kontrollü ve özenli davranış yapılarından bahsetmiştir. Bu yapılar "öğrencilere güler yüzle yaklaşan", "öğrencileri veya sınıfları karşılaştırmama", "öğrencilere karşı sevgi dolu", "öğrenci ile iyi iletişim kurabilen", "öğrenci ile alay etmeyen", "ayrımcılık yapmayan", "öğrencilerin kültürlerine saygılı", "öğrencileri küçük görmeyen", "öğrencilere karşı adil" şeklindedir. Katılımcılardan biri (Ö32) iyi bir öğretmeni şu cümlelerle ifade etmiştir:

> "Benim görüşüme göre iyi bir öğretmen... öğrencilerine karşı güler yüzlü ve ilgili olmalıdır ayrıca öğrencilerini karşılaştırmamalıdır."

Benzer bir deneyim Ö26 tarafından paylaşılmıştır. Katılımcı iyi bir öğretmeni tanımlarken şu özelliklerine atıfta bulunmuştur.

> "İyi öğretmenler unutmadığımız öğretmenlerdir. İyi öğretmenler ayrıca sınıfta öğrencileri ile daha iyi iletişim kurmaktadır… Bir konu hakkında öğrencilerin de fikirlerini önemsemektedir..."

Ö3, bir öğretmenin iyi olması için öğrencilere anlayış göstermesi, ayrımcılıktan uzak olması ve adaleti ve hoşgörüyü benimsemesi gerektiğini düşünerek iyi bir öğretmenin sosyal ve ahlaki özelliklerine değinmiştir.

Ö5 öğrencilere bağırma, öğrencilerle dalga geçme, öğrencilerle alay etme, öğrencileri görmezden gelme ve öğrencilere kötü söz söyleme iyi bir öğretmende olmaması gereken özellikler olarak tanımlamıştır.

Ö6 iyi öğretmenlerin teneffüslerde öğrencilerle konuşarak, öğrencilerle vakit geçirerek ve öğrencilerin yaşadıkları sorunları dinleyerek öğrencilere karşı ilgi ve alaka gösterdiğini açıklamıştır.

Destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri. Katılımcılardan 5'i iyi öğretmenlerin okulda destekleyici öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin gelişmesinde ve devam etmesinde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılar destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerini karakterize eden belirli kavramlara atıfta bulunmuştur. Bunlar "öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı", "öğrencilerle çalışmaktan keyif alma", "desteğe ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olma", "öğrencinin değerli hissetmesini sağlama", "öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik etme", "öğrenci sorunlarını çözmeye istekli" şeklindedir. Bir katılımcının (Ö9) iyi öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkisel nitelikleri hakkındaki görüşü şöyledir.

> "İyi bir öğretmen bir anne gibidir. Çünkü sorumluluk alarak çocukların eğitimi için çabalamakta… mesela derste, teneffüste bir anne gibi her öğrencisi ile ilgilenir, öğrencinin yaşadığı sorunu çözmeye çalışır."

Ö23 ise iyi öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeyen ya da başarısız öğrencilere yardım ettiğini dile getirmiştir.

Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Yönetimi

Araştırmada, katılımcıların iyi öğretmen hakkındaki açıklamalarında iyi öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde planladığı ve yönettiğini gösteren kavramlara rastlanmıştır. Bu kavramlar üç kategori altında toplanmıştır. a) öğrenciye yönelim, b) öğretim rolleri ve c) öğrencilere sağlanan yapıcı ve ilgili geri-bildirimler' dir.

Öğrenciye yönelim. İyi öğretmen hakkında katılımcıların açıklamaları incelendiğinde, 4 katılımcı iyi bir öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde "öğrencileri derse katması", "öğrenciler arası etkileşimi teşvik etmesi", "öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlama", "öğrencileri öğrenmeleri için cesaretlendirme", "öğrencileri öğrenmeye motive etme", "öğrencilerin başarılı olmasını amaçlaması" ve "öğrencilerinin güçlü yönlerini bilmesi" gerektiğini düşünmektedir. Örneğin bir katılımcı (Ö10) iyi öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımını şu cümleler ile ifade etmiştir:

> "Bana göre iyi öğretmenler öğrencilerini motive etmede daha başarılı kişilerdir; bu tip öğretmenler öğrencilerinin yeni bilgileri öğrenmeleri için onlara daha fazla fırsat vermektedir."

İyi öğretmenin öğretimde öğrencilere yaklaşımına dikkat çeken Ö24 ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> "…iyi bir öğretmen öğrencilerin yeteneklerini önemsemeli… öğrencilerin dersle ilgili anlayıp anlamadıklarını kontrol ederek onlar ile özel olarak ilgilenmelidir."

Öğretim rolleri. Bu araştırmaya dahil olan katılımcıların çoğunluğu tarafından iyi öğretmenlerin öğretim rolleri ile ilgili davranışlarına daha fazla atıfta bulunulmuştur. Bu davranışlar "çeşitli yöntemleri kullanma", "konuları web uygulamaları ile destekleme", "derslere yeni teknolojiler ekleme", "öğrenciye uygulama fırsatı verme", "sık sık anlatımdan kaçınma", "dersleri ilgi çekici hale getirme", "öğrencilerin fikirlerini geliştirmelerini sağlama", "öğrencileri araştırmalara yönlendirme", "aynı materyalleri kullanmaktan kaçınma", "düzenli testler dağıtma", "öğretimde deneyler yapma" ve "farklı araç-gereçleri kullanma" şeklindedir.

Katılımcıların çoğunluğu, iyi bir öğretmenin ders sırasında çeşitli zamanlarda farklı yöntemler ve materyaller kullandığını düşünmektedir.

İyi öğretmenin öğretim rollerine dikkat çeken Ö14, konuyla ilgili kendi görüşünü şu cümleler ile açıklamıştır:

> "İyi bir öğretmen öğrencilerini derse katmalı ve konuları anlatırken de farklı yöntemleri kullanmalıdır. "

İyi öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımına atıfta bulunan bir katılımcı Ö12'dir. Ö12, iyi öğretmenlerin öğrencilerin web tabanlı kaynaklar ile ilgili farkındalıklarını artırmak için güncel teknolojiden yararlandığına dair bir örnek ders etkinliği paylaşmıştır. Katılımcının paylaşımı şu şekildedir.

> "İyi öğretmenler sınıfta daha fazla teknolojiyi kullanmaktadır. Konularını daha iyi öğretirler ve öğrencilerin dikkatlerini çekmeyi başarırlar. Örneğin Sosyal bilgiler hocamız bir dersimizde bizlerden tablet bilgisayarı kullanarak Google Haritaları üzerinde kendi konumlarımızı keşfetmemizi, yaşadığımız bölgedeki tarihi mekânları, müzeleri tespit ederek bunları sınıfta sunmamızı istemişti."

İyi öğretmenlerin aktif öğrenmeyi daha fazla teşvik ettiğini söyleyen bir katılımcının paylaşımı (Ö19) şu şekildedir:

> "Bence iyi öğretmenler öğrencileri derste katan, cesaretlendiren etkinlikler yapmaktadır. Direkt ders kitabına ve konu anlatımına bağlı kalmaktan çok öğrencilerine öğrenmeleri için daha fazla imkân vermektedir. Örnek verecek olursam, bir hocamız sınıfa elektronik atıklar ile ilgili bir gazete haberini getirmişti. Bizler, sınıfta gruplar halinde bu gazete haberi üzerinde düşünmeye başladık daha sonra elektronik atıkların sonuçları üzerinde konuşmaya ve çözüm yolları belirlemeye çalışmıştık."

Benzer bir görüş Ö3 tarafından yapılmıştır:

> "…bu tarz hocalar (öğretmenler) derslerini çoğunlukla ders kitabına göre değil bizleri o günkü dersin konusu üzerinde düşünmeye ve birlikte çalışmaya dahil ederek yürütmektedir.

Ö3 iyi öğretmenlerin sadece ders kitap okumaktan veya sadece ders kitabında çalışma yapmak yerine dersleri öğrenciler için daha eğlenceli ve anlamlı hale getirdiğini belirtmiştir**.**

Ö8 ise iyi öğretmelerin öğrencileri araştırma etkinliklerine yönlendiren etkinliklere yer verdiğini, sık sık ders anlatımından veya konuları tekrar etmekten kaçınmaya çalıştıklarını ayrıca dersler aynı materyalleri kullanmadıklarını belirtmiştir.

Öğrenciler için yapıcı ve ilgili geri-bildirimler. Katılımcıların 5'i iyi öğretmenlerin öğrencilerin kendi gelişimlerini görmelerine ve sınıf içi performanslarını artırmalarına destekleyen yapıcı ve ilgili geri bildirimler verdiğini belirtmiştir. Bunlar "teşvik edici ödüllerin kullanımı", "öğrencilerin anlamalarını kontrol etme", "öğrenciyi öz-değerlendirmeye yönlendirme", "öğrencilerin yeteneklerini takdir etme", "iltifatlar verme" ve "öğrenciye yeniden öğrenme fırsatları sunma" şeklindedir.

Katılımcıların biri (Ö10) iyi öğretmenlerin öğrencileri ders boyunca değerlendirdiğini ve öğrencilerinin temel kavramları anladığından emin olup olmadığını belirlemeye çalıştığını ve zaman zaman da öğrencilere katılımlarından dolayı iltifatlarda bulunduğunu (örneğin, "iyi iş çıkardınız) belirtmiştir.

İyi öğretmenlerin öğrencilerin yeterliğini güçlendirmeye dayalı olumlu geri bildirimler verdiğini söyleyen başka bir katılımcının (Ö30) paylaşımı şöyledir.

> "Bana göre iyi bir öğretmen, öğrenci derste başarısız olduğunda öğrencinin başarılı olacağına inanmalıdır... her öğretmen öğrencilerine kendilerini iyi hissetmesini sağlamalıdır."

Öğrenciler için Beklentiler ve Kazanımlar

Katılımcıların "İyi bir öğretmen nedir, nasıl olmalıdır?" sorusuna verdikleri cevaplarda iyi öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme, başarı ve kişisel gelişimleri için net beklentiler geliştirdiği ve öğrencilere anlamlı kazanımlar yüklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar üç kategori altında toplanmıştır. a) öğrenci gelişimini teşvik eden deneyimler sunma, b) öğrenciler için yüksek beklentiler ve c) öğrencileri çok yönlü bireylere dönüştürme.

Öğrenci gelişimini teşvik eden deneyimler sunma. Katılımcılardan 4'ü iyi öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi bir yaşam için deneyimler sunduğunu dile getirmiştir.

Bunlar “öğrencilerin sosyalleşmelerine izin verme”, “öğrencilere teknolojik deneyimler sunma”, “yaşanmış deneyimler ile öğrencileri bilinçlendirme”, “faydalı bilgi ve beceriler kazandırma” ögelerini içermektedir. Konuyla ilgili olarak Ö17 kendi görüşünü şu cümleler ile belirtmiştir:

> “Okulda öğrencilerin hayatında güçlü etkiler bırakan iyi öğretmenlerdir. Çünkü iyi öğretmenler öğrencilerin başarıları için birçok deneyimler sunar. Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmeleri için onlara önemli beceriler kazandırır.”

Öğrenciler için yüksek beklentiler. 5 katılımcı iyi öğretmenlerin tüm öğrenciler için yüksek beklentilere sahip olduğunu düşünmektedir. Bu alt kategoride “öğrencileri mesleki anlamda yönlendirme”, “yüksek akademik başarı beklentisi”, “gelecek için eğitim planları”, “yüksek sınav puanları” ve “öğrencileri nitelikli bir liseye yerleştirme” kavramları tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri (Ö32) kendi görüşünü şöyle belirtmiştir.

> “İyi öğretmenler öğrencilere geleceği için mesleki yönlendirmeye dayalı faydalı bilgiler vermektedir.”

Ö8, iyi öğretmenlerin okulda daha başarılı öğretmenler olduklarına, öğrencilerin sınavlarda yüksek notlar almalarında daha etkili olduklarına inanmaktadır.

Ö25 ve Ö10 ise iyi öğretmenlerin öğrencilere ek eğitimler vererek (etütler, kurslar vererek) öğrencilerini liseye geçiş sınavına (LGS) hazırlamaya çalıştığını ve öğrencilerini nitelikli bir liseye yerleştirmeye daha fazla gayret ettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencileri çok yönlü bireylere dönüştürme. Katılımcıların 3’ü iyi öğretmenlerin bir hedef olarak öğrencilerini çeşitli beceriler ile donanmış çok yönlü bireylere dönüştürmeyi benimsediğini düşünmektedir. Örneğin Ö25 konuyla ilgili kendi görüşlerini şu cümleler ile tarif emiştir:

> “İyi bir öğretmen topluma, ülkeye duyarlı karşı hoşgörülü bireyler yetiştirir.”

Benzer bir deneyim Ö27 tarafından ifade edilmiştir. Katılımcının iyi öğretmene atfettiği düşüncesi şöyledir.

> *“…* iyi bir öğretmen okulda öğrenciler için bir rol modelidir. Öğrencilere kendine değer verme, kendine güvenme ve başkalarının görüşlerine, kültürlerine saygı duyma gibi değerler kazandırır.”

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlar katılımcıların iyi öğretmenler hakkında belirli kavramsal algılara sahip olduğunu göstermiştir. Bu algılar dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler pozitif kişilik özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, öğretme-öğrenme süreçlerinin yönetimi ve öğrenciler için beklentiler ve kazanımlar şeklindedir.

Araştırmada bulunan birinci kategori, Moore'un (2004) da tanımladığı pozitif kişilik özellikleri içermektedir. Katılımcılar arasında iyi bir öğretmen olmanın özünde iyimser veya arzu edilen kişilik özelliklerinin (Göncz, 2017) algılandığı konusunda bir fikir birliği görülmüştür. Katılımcı tanımları iyi bir öğretmenin karakter olarak iyi bir insan olmasına odaklandığını ve davranış ve rolleri ile öğrencilere sosyal, ahlaki, fiziksel ve zihinsel bağlamda iyi bir model olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu çalışkan, yaratıcı, kendini geliştiren, açık fikirli, yeniliklere açık, cesaret verici, yaratıcı, mizah anlayışına sahip, yol gösterici, adil, fikirlere saygılı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı iyi öğretmenlerin kişilik özellikleri olduğunu düşünmektedir. Elde edilen bu bulgular ile alan yazında var olan araştırma sonuçları birbirleri ile örtüşmektedir. Araştırmalar iyi bir öğretmenin kişisel, sosyal ve ahlaki (yüksek ahlaki değerlere sahip) nitelikler açısından yetkin aynı zamanda kendi öğretiminde yansıtıcı uygulayıcı olması gerektiğini göstermiştir (Black ve Howard-Jones, 2000; Devine, Fahie ve McGillicuddy, 2013; Stronge, 2007; Yetim ve Göktaş, 2004; Yörük ve Tezcan, 2009). Buna göre bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, katılımcıların iyi bir öğretmen olmanın dengeli ve olgun bir kişiliğe sahip olunması gerektiğinin farkına vardıklarını göstermektedir (Arnon ve Reichel, 2007; Beishuizen ve diğ., 2001; Göncz, 2017). Bu, öğrencilerin kişiliğini olumlu yönde şekillendirmelerini mümkün kılabilir (Olusegun, 2012). Bilindiği üzere öğretmenin kişiliği öğrencinin kişilik gelişiminde ve akademik başarısında merkezi bir rol oynamaktadır (Cowley, 2009). Pozitif kişilik özellikleri, öğrenciye olumlu yaklaşım tarzları (ör., öğrencilere nezaket, yardıma hazır olma, mizah duygusu, doğal davranış, iyi ruh hali, iyi kalplilik, genç bakış, öğrencilerle güçlü temas) ve iyi öğretimin birleşik niteliklerini (Feldman, 1976) gösteren

öğretmenler öğrencilerde genel olarak yüksek motivasyon ve bilişsel öğrenme çıktıları teşvik etmektedir (Brecklemans, Wubbels ve Creton, 1990; Genc, Pekić ve Genc, 2014; Harpine, 2008). Özünde pozitif kişilik özelliklerinin bulunduğu bir öğretmenin mesleki kimliği etkili iletişim yönelimleri ile birleştiğinde bunun öğrencilerin dikkatlerini çekmesi ve kişisel yaşamlarında fark yaratması olasılığı daha yüksektir (Moore, 2004). Alan yazında öğretmenin kişilik yapısının öğretim/öğrenme süreçlerinin etkinliğinin artırılmasında ve işe olumlu bir şekilde bağlılıkta oldukça önemli bir rolü olduğu konusunda yaygın bir görüş vardır (Caspi ve Roberts, 2001; Göncz, 2017; Hudson, Roberts ve Lodi-Smith, 2012). Yapılan bu araştırmada katılımcıların iyi öğretmenler hakkında belirttikleri kavramlar, iyimser veya arzu edilen kişilik özelliklerinin iyi bir öğretmen olmanın temel göstergelerinden biri olduğu sonucunu vermektedir. Buna göre ortaokul öğrencileri iyi öğretmenlere atfettikleri bu tip bir kişilik yapısını benimseyerek ortaöğretime geçiş döneminde karşılaştığı engeller, sosyal problemler ile daha etkili ve hızlı bir şekilde baş edebilirler.

Araştırmada katılımcıların iyi öğretmen ile ilgili tanımlamalarında öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin niteliğine vurgu yapılan kavramsal ögelere rastlanmıştır. Bazı katılımcılar iyi öğretmenlerin öğrencilere güler yüzle yaklaşma, öğrencileri veya sınıfları karşılaştırmama, öğrenci ile iyi iletişim kurma, öğrenci muamelesinde adil olma ve öğrenci kültürlerine saygıyı temel alan olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini benimsediğini düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise iyi öğretmenlerin özelliklerinde destekleyici ve üretken öğretmen-öğrenci ilişkileri ile karakterize edilen olumlu öğretmen davranış biçimlerinin yer aldığını düşünmektedir. Katılımcılar iyi öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olduğunu, öğrencilerini anladığını ve öz-değer algılarını artırdığını ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik ettiğini düşünmektedir. Katılımcılar bunu iyi öğretmenlerin öğrenciler ile teneffüslerde konuşarak, öğrenci sorunları ile ilgilenerek ve öğrenciler ile çalışmaktan keyif alarak değerlendirdiler. Bu bulgu iyi öğretmenlerin öğrencileri daha kişisel bir düzeyde tanımalarını amaçladığını ortaya koymaktadır (Gorham, 1987). Elde edilen bulgular Greenwalt'

in (2016) “iyi bir öğretmenin, özellikle iyi bir ilkokul öğretmeninin çocukları sevmesi gerekmektedir ve tüm çocukların öğrenebileceğine ve hiçbir çocuğun geride bırakılmaması gerektiğine inanması” şeklindeki görüşünü desteklemektedir. Greenwalt’a göre iyi bir öğretmen sınıfını bir eve dönüştürür, iyi bir anne gibi, onlar için fedakârlık yapar ve uzun saatler onların gereksinimleri ile ilgilenmeye çalışır.

İyi öğretmen hakkında katılımcılar tarafından tanımlanan öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkisel yapılar alan yazında yapılan çalışmalarda desteklendiği gibi (Işıktaş, 2016; Jules ve Kutnick, 1997; Korthagen, 2004; Leblanc, 1998; Murphy, Delli ve Edwards, 2004) öğrencilere okulda, sosyal çevrelerinde veya diğer öğrenme topluluklarında eşlik edecek önemli kazanımlar olarak da görülmektedir (Göncz, Göncz ve Pekić, 2014). Çünkü öğrencilere olumlu ve etkileşimli davranış desteği öğretmenin sınıftaki davranışları yönetmesinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Olumlu ve destekleyici öğretmen ilişkileri öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmek ve demokratik bir topluma katılım için da teşvik edicidir (Wanders ve diğ., 2020). Bununla birlikte öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan olumlu ve destekleyici ilişkiler, başarılı öğretme eyleminin ve öğrenmenin kilit anahtarıdır (Aultman, Williams-Johnson ve Schutz, 2009). Alan yazında öğretmen-öğrenci ilişkisinin hem akademik hem de diğer alanlarda öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğuna dair bazı araştırmalar bulunmaktadır (Middleton ve Midgley, 2002, Pianta, 1999; Pianta ve Stuhlman, 2004). Bu araştırmalar öğretmenler öğrencilerle ilişkilerinde ne kadar destekleyici ve yapıcı olursa, öğrencilerin de sınıfta o kadar rahat ve öğrenme ile meşgul olduğunu göstermiştir (Reeve, 2006). Bunun aksine öğrenci ve öğretmen arasında kurulan ilişki bozulduğunda öğrencinin okula uyumu ve derse katılımı olumsuz etkilenebilmektedir (Mantzicopoulos, 2005). Araştırmalar öğrencilerle olumlu ve şefkate dayalı ilişkiler kuran ve onların özerkliğini ve yetkinlik inançlarını güçlendiren öğretmenlerin öğrencilerin ilgisiz olarak algıladıkları öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrenci başarısı elde ettiğini göstermiştir (Collinson, Killeavy ve Stephenson, 1999). Bu anlamda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişmesi öğrencinin sonraki yıllarda sosyal ve eğitimsel gelişimine de büyük katkı

sağlayacağı beklenmektedir (Stefa, 2018). Bu araştırmada katılımcıların tanımladığı iyi öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili ilişkisel yönleri iyi öğretmenlerin güçlü kişisel kimlik duygusu ve öğrencileriyle olumlu bağlantılar kurma yeteneği ile karakterize edildiğini ortaya koymaktadır. Buna göre öğretmenlerin sınıfta eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini artırabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarına, isteklerine ve inisiyatiflerine uyumlu, ilgili, destekleyici ilişkilerden oluşan özgün bir davranış modeli benimsemeleri gerekmektedir (Noddings, 2006; Reeve, 2006). Bu ilişkiler, güven, saygı ve şefkat temeli üzerine inşa edilmeli (Rolon-Dow, 2005) ve öğrencilerin hem akademik hem de diğer alanlarda başarısını öne çıkaran süreçlere özen göstermelidir (Noddings, 1988). Ancak öğrencilerle olumlu ve destekleyici ilişkiler olmadan öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olmak daha zor hale gelmektedir (Wilkins, 2014). Bu anlamda ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme sorumluluğuna sahip olması ve burada öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin bir önemseme etiğini temsil etmesi gerektiği düşünülebilir (Newberry, 2010).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, katılımcıların iyi öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönettiğine inanmasıdır. Katılımcılar, öğrencilerin öğrenme sürecine dair anlayışlarını güçlendirmek için iyi öğretmenlerin öğretme ve öğrenmenin teknik yönleriyle ilgili uygulama ve davranışlara vurgu yapmıştır. Bunlar birbirileri ile ilişkili olan üç alt başlık altında değerlendirilmiştir: öğrenciye yönelim, öğretim rolleri ve öğrenciler için yapıcı ve ilgili geri-bildirimler' dir. Katılımcılar, iyi öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinde üzerinde daha fazla etkili oldukları dersleri planladıklarını ve öğrencilerin öğrenmesine rehberlik edecek etkili ve çeşitli öğretim yöntemlerini ve materyalleri kullandıkları ayrıca yapıcı ve ilgili geri bildirimler verdiklerini düşünmektedir. Katılımcıların bir kısmı iyi öğretmenlerin her bir öğrencinin başarıyı deneyimlemesini amaçladığını ve öğrencilerin bireysel olarak ilerlemesini sağlamak için zaman ve çaba harcadıklarını belirtmiştir. Alan yazında yer alan araştırmalar (Biggs, 2011; Johnson, 2006) ile örtüşen bu sonuçlar, iyi

öğretmenlerin yansıtıcı uygulama davranışlarını temel alan iyi öğretim vizyonuna sahip olduğunu göstermektedir**.** Samuels ve Griffore (1980), iyi bir öğretmenin sadece kişilik özellikleriyle değil, aynı zamanda konu bilgisi ve öğretimi farklılaştırmak için daha profesyonel öğretim rollerine ve pedagojik fikirlere sahip olduğunu tespit etmiştir**.** Wallace, Sung ve Williams (2014), iyi öğretmenlerin öğrencilerinin öz-düzenleme kapasitelerini çeşitli şekillerde desteklediklerini, öğrenme bağlamını şekillendirmek için eğitimde yeni stratejilerin kullanımıyla ilgili tercihleri destekleyerek ve sınıf etkinliklerinde öğrencilerin katılımlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan iyi öğretmenlerin çarpıcı bir özelliği, öğrenmeyi amaçlı hale getirmek için iyi öğretim becerilerini yansıtıcı olarak uygulayabilmeleridir (Palmer, 1998). İyi öğretim ise öğrencilerle bağlantı kurmaktan, öğretim gününü planlamaya, öğrencilerin kendi öğretim yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olmaya, çeşitli öğretim stillerine saygı duymaya, öğretim deneyimini daha etkili ve daha ödüllendirici hale getirebilecek uygulamalara kadar çeşitli stratejileri içerir (Scherer, 2016). Hammer ve meslektaşları (2010), iyi öğretimi tanımlarken, öncelikle etkili iletişim becerileri, öğrenciler ile iyi ilişkiler, öğrenme ve öğretmede coşku ve canlılık, öğrencilere hızlı geri bildirim verme ve öğrenci başarısı için yüksek beklentileri sürdürme gibi nitelikleri öne çıkarmıştır**.** İyi öğretim uygulamaları maddeler halinde sıralanabilir ve uygun şekilde edinilmesi ve sınıf ortamına özen gösterilerek yansıtılması koşuluyla öğretmenler aslında iyi birer öğretmen olabilirler (Mooreve ve Atkinson, 1998). Bu perspektiften bakıldığında; araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin iyi öğretmen hakkındaki kavramsallaştırmalarında iyi öğretmen ve iyi öğretim arasındaki bağlantıyı kurdukları anlaşılmaktadır.

Araştırmada bazı katılımcıların cevaplarında iyi öğretmenlerin öğrencileri için olumlu beklentiler belirlediği ve onların çok yönlü gelişimini destekleyen deneyimler elde etmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Katılımcılar iyi bir öğretmeni öğrencileri hayata geçiren çok yönlü bireyler olarak yetiştirmede, okullaşma deneyimlerini iyileştirmede yetkin ve öğrenciler için okul yaşamı boyunca yüksek beklentiler içerisinde biri olarak değerlendirmektedir. Çalışmadaki

öğrenciler iyi öğretmenleri hayatlarına dokunabilen örnek öğretmenler olarak tanımlamıştır. İyi öğretmenlerin hayatlarını nasıl etkilediğine dair net örnekler vererek ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin niteliklerini kendi deneyimleri ile tanımlamaya çalışmışlardır. Katılımcıların iyi bir öğretmeni tanımlarken bahsettikleri özellikler iyi öğretmenlerin öğrencilere gerçek yaşama hazırlık için daha fazla destek ve cesaret veren, öğrencilere daha fazla takdir ve saygı gösteren ve öğrencilerin başarıyı deneyimlemelerine daha fazla dikkat eden öğretmenler şeklindedir. Katılımcıların iyi öğretmenler hakkındaki anlayış ve bakış açıları, alan yazında yapılan önceki araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Casas (2010) iyi öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını tüm okul topluluğunun odağı haline getirmek için daha kararlı, meslektaşları ile işbirlikçi ve güçlü bir motivasyon duygusu içerisinde hareket ettiklerini belirlemiştir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalarda iyi öğretmenlerin öğrencilere yönelik daha yüksek beklentiler geliştirdiği ve onların performanslarının ve sosyal gelişimlerinin daha iyi olacaklarına inandıkları bulunmuştur (Arnon ve Reichel, 2007; Devine ve diğ., 2013).

Elde edilen bulgular çalışmanın örneklemi bağlamında ele alındığında kritik bir öneme sahiptir. Çünkü ortaokul dönemi öğrencilerin akademik öz-düzenleme ve akademik benlik inançlarının daha belirgin hale geldiği performans odaklı bir dönemdir (Britner ve Pajares, 2001). Bu dönemde öğrenciler açıkça başarılı olmak ister ve kendileri için yüksek başarı ve akranları ile de sosyal bütünleşme beklentileri vardır. Hedeflerine ulaşmanın yolu ise okulda başarılı ve uyumlu olmaktan geçmektedir. Öğretmenler bu dönemde öğrencilerini başarılı hale getirmek için öğrencilerin ihtiyaç duydukları güveni, özerkliği, yeterliliği ve ilgili olma durumunu oluşturmalarına izin vermelidir. Nitekim öğrenciler derin bir sahiplenme duygusu hissetmediklerinde ve kendilerine güven duymadıklarında, okulun sorunlarını ya da yaşadıkları başarısızlıkları çözmek için öğretmenlerine daha fazla güvenirler (Fullan, 2003). Araştırmalar okulda öğrencilerin potansiyellerine önem veren öğretmenlerin öğrencilerinin okul kariyerlerinin ilerletmelerine yardımcı olduğunu; düşük öğrenci beklentilerinin ise hem yetersiz

müfredat çıktılarına hem de öğrencilerin öğretmen tarafından sahiplenme eksikliğine yol açtığını göstermiştir (Johnson, 2006). Parçalanma ve sahiplenme eksikliği, uyum sorunu, düşük performans algısı ise öğrencileri haliyle motivasyonsuzluğa sevk etmekte hatta okulla bağlantılarının kesilmesine yol açabilmektedir (Kearney, 2016; Ryan ve Deci, 2017). Araştırmacılar iyi öğretmenlerin içerik ile ilgili bağlantılarından çok öğrenciler ile olan ilişkilerine çok daha önem verdiklerini dikkat çekerek öğrencilerinin başarı beklentilerini gerçekleştirme konusunda daha kararlı olduklarını savunmuştur. İyi öğretmenler bu bakımından öğrenciler için neyin en önemli konusunda güçlü inançlara sahiptirler ve davranışlarını bu beklentilere uygun olarak gerçekleştirmeye çalışırlar. Okulda öğrencilerin çabalarını ve hedeflerini destekleme, mesleki rehberlik, teşvik, daha fazla takdir, meslektaş işbirliği, aidiyet ve ek çalışmalar (etütler, kurslar, sosyal faaliyetler vb.) sunmak için bir denge okul modeli kurarlar (Vujačić, 2008).

Öyle görünüyor ki, bu araştırmadaki bir kısım katılımcı için iyi öğretmenleri okul kariyeri ve gelecek yaşamlarının önemli oyuncularından biri olarak algılanmaktadır. Buna göre ortaokul öğretmenleri öğrencilerini motive etmek ve onların başarıları için yetenek ve çaba gösterme kapasiteleri konusunda kendilerini daha iyi hissetmelerine ve ortaöğretime sorunsuz bir şekilde geçiş yapmalarına yardımcı olmalıdır. Cowley (2009) tarafından tanımlandığı gibi “kimse iyi bir öğretmeni kolay unutmaz (Ve bunu nitelemek için ise kötü öğretmenleri daha da iyi hatırlarlar). Bu nedenle öğrencilerin okuldan ayrıldıktan çok daha sonra hatırlayacakları bir öğretmen olmak için öğretmenlerin iyi birer öğretmen olmayı amaçlamaları oldukça önemlidir. Buna göre öğretim verdiğimiz ya da mezun ettiğimiz öğrenciler üzerinde uzun süreli bir olumlu bir etki bırakmak için öğrencilerin hayatlarında anlamlı bir dokunuş ya da fark yaratan iyi bir öğretmen vizonuna sahip olmak gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından iyi öğretmen algısının kişilik özellikleri, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin doğası, öğretme ve öğrenme süreçlerinin yönetimi ve beklenen öğrenci kazanımları ile karakterize edildiği görülmüştür.

Katılımcıların iyi öğretmen hakkındaki bakış açıları bizlere ortaokul öğrencilerinin öğretmenleri için sahip oldukları beklentileri anlatmaktadır. Katılımcıların iyi öğretmenleri tanımlamak için ifade ettikleri kavramlar, ortaokul kademesinde iyi bir öğretmenin nasıl algılandığına dair önemli ipuçları vermektedir. Birincisi, iyi öğretmenler rol model olarak, öğrenciler için fark yaratan ve sınıf ortamında öğretimi farklılaştırmaya yatkın, öğrencileri yaşama ve ileri eğitime hazırlamakta büyük bir sorumluluğa sahip öğretmenler olarak algılanmıştır. İkincisi, öğrenci görüşlerinde iyi öğretmenlerin ortaokul öğrencileri için öğrenmeye yönelik ilgi çekici, amaçlı, gelişimsel ihtiyaçları karşılamaya duyarlı ve öğrenci odaklı bir yaklaşım içerisinde oldukları anlaşılmakladır. Üçüncüsü, iyi öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kısacası bütüncül gelişimini temel alan profesyonel öğretmen anlayışını benimsediği görülmüştür. Bu anlamda ortaokul kademesinde görevli öğretmenlerin iyi öğretmen olmaları için öğrencilerini sağlıklı yaşam aktivitelerine dahil etmeleri, öğrencilerin ilerlemelerini en iyi şekilde gözetmeleri, öğrencileri ile olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştirmeleri, öğrencilere akranları ile sosyalleşme fırsatları sunmaları ve öğrencilere kendileri ve birey olarak kim oldukları hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için zengin deneyimler sunmaları önerilmektedir. Ayrıca ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine sınıflarında keşfetmeyi, yaratıcı düşünmeyi, fikirlerini test ederek geliştirmeyi teşvik eden anlamlı öğrenme deneyimleri sunarak sınıfta kültüre, çeşitliliğe duyarlı etkileşimli öğrenme toplulukları geliştirmeleri önerilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrencileri için iyi bir model olmaları için iyi öğretmen göstergelerini elde etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca Türkiye'de öğretmenlik mesleği için temel ilkeleri kapsayan kişisel ve sosyal olduğu kadar bilişsel ve akademik olanı da içeren nitelikli öğretmen yapısını desteklediğine dair bir kanıt sunmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ortaöğretime geçiş sürecinde ortaokul eğitimi bağlamında öğrencilerin başarı ve gelişimsel ihtiyaçlarına verilen değer kuşkusuz iyi öğretmen arayışı ile ilgili ilgiyi her geçen gün

daha da artıracaktır. Nitekim iyi öğretmeni neyin oluşturduğuna dair ana göstergeler eğitim kurumlarının tasarımına yerleşmiştir ve iyi öğretmen arayışı; iyi öğretim, iyi eğitim programları, eğitim felsefesi ve öğretim uygulamaları, öğrenme toplulukları ve okul reformu konularında önemli bir yer edinmektedir (Connell, 2009; Goodson ve Cole, 1994; MEB, 2019). Bu anlamda bir kavramsallaştırma çalışması olarak yapılan bu araştırmanın ortaokul öğretmen yetiştirme programlarının tasarımını ve öğretmen eğitimcilerinin çalışmalarını belirleyen bilgilere katkı sağlayacağı beklenmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların öğretmen yetiştirme programlarının aday öğretmenleri mesleğe hazırlama sürecine kaynaklık edeceği beklenmektedir. Bir öğretmen adayının bu çalışmada belirlenen kavramsal boyutlarda etkin yetişmesine dayalı öğretmen eğitimi için gereken planlama ve düzenlemeler üzerinde düşünülebilir. Araştırmada katılımcılar iyi öğretmenleri bilinçli olarak imrenecekleri, arzu edilen öğrenci sonuçlarını verecekleri ve öğretme becerilerinde yetkin, yüksek beklenti vizyonuna ve iyi ilişkisel niteliklere sahip ve kişisel davranışları ile okulda örnek temsil eden öğretmenler olarak algılamışlardır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme programlarının bu boyutları dikkate alması, programların etkililiği bakımından önemli olacağından bu konuda programlarda yeni düzenlemeler planlanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar farklı boyutlar ile gelecek çalışmaların odak noktası olabilir. Gelecek çalışmalar iyi öğretmen olgusunu farklı örneklemler ve araştırma desenleri ile irdeleyebilir. Bulguların öğretmen adayları, mesleği yürütmekte olan öğretmenler, bu alanda çalışan araştırmacılar, eğitim uzmanları ve yükseköğretimde öğretmen yetiştirme birimleri için önemli ayrıntılar ve iç görüler sağladığı dikkate alındığında, yapılan bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabilir. Öğretmenler, iyi öğretmenlerin pozitif kişilik özellikleri ve öğrenciler arası ilişkiler alanındaki özelliklere büyük ölçüde sahip olsalar da özellikle öğretim rolleri alanındaki iyi öğretmen özelliklerine daha üst düzeyde sahip olabilmeleri için mesleki eğitim uygulamalarına ya da lisansüstü çalışmalara katılabilirler. Çünkü bu araştırmada katılımcıların iyi öğretmen hakkındaki açıklamalarında iyi öğretmenlerin öğretme-öğrenme

süreçlerinin yönetimini temel alan iyi öğretim uygulamalarına ve yansıtıcı uygulama davranışlarına daha fazla vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre iyi öğretmenlerin özellikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin iyi öğretmene ilişkin algıları öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını konu edinen ve nicel yöntemlerle gerçekleşen gelecek çalışmalar tasarlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için gerekli etik kurul onayı bir yükseköğretim kurumunun Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonunun 24.08.2020 tarih ve E. 31621 sayılı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça/References

Andrews, C. & Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe. *Middle School Journal, 44(*1), 8-14.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching, 13*(5), 441-464.

Aslan, O. ve Kılıç, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin 'etkili öğretim ve etkili öğretmen davranışlarına' ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20* (1), 375-395.

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 636-646.

Aypay, A. (2011). Behavioral habits of primary and secondary teachers and their perceptions on the characteristics of a "Good teacher". *Elementary Education Online, 10*(2), 620-645.

Balfanz, R. (2009). *Putting middle grades students on the graduation path*. Baltimore: Everyone Graduates Center.

Becker, B. J., Kennedy, M., & Hundersmarck, S. (2003). *Hypothesis about 'quality': A decade of debates*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. British *Journal of Educational Psychology, 71*(2), 185-201.

Benekos, P.J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education, 27(*2), 225-237.

Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Oxford: Wiley Blackwell.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does.* McGraw-Hill Education (UK).

Black, R., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education, 34*(1), 1-13.

Brecklemans, M., Wubbels, T. & Creton, H. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching, 27*,335-350.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of women and Minorities in Science and Engineering, 7*(4), 271–285.

Casas, M. (2011). *Enhancing student learning in middle school*. New York, NY: Routledge.

Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry, 12*, 49–66.

Cochran-Smith, M. (2004). The Report of the Teaching Commission: What's Really at Risk?. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 195-200 4.

Collinson, V., Killeavy, M., & Stephenson, H. J. (1999). Exemplary teachers: Practicing an ethic of care in England, Ireland, and the United States. *Journal for a Just and Caring Education, 5*(4), 349-366.

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education, 50*(3), 213-229.

Cowley, S. (2009). *Teaching skills for dummies*. West Sussex: Wiley.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cruickshank, D. R., & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership, 58*(5), 26-30.

Dahl, K. K. B. (2020). Mo (ve) ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. Compare: *A Journal of Comparative and International Education, 50*(1), 123-140.

Devine D., Fahie, D. & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies, 32*(1), 83-108.

Dewar, K. (2002). On being a good teacher. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *1*(1), 61-67.

Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in higher education, 5*(3), 243-288.

National Middle School Association. (2010). *This we believe: Keys to educating young adolescents*. Westerville, OH: Author.

Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning–Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education, 29*, 144-155.

Fullan, M. G. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.

Genc, L., Pekić, J., & Genc, A. (2014). The structure of personality of a good teacher from students perspective according to the big-five model. *Psihologija, 47*, 49–63.

Göncz, A., Göncz, L., & Pekić, J. (2014). The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. Acta *Polytechnica Hungarica, 11*, 65–78.

Göncz, L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research, 4*(1), 75-95.

Goodson, I. F., & Cole, L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge. *Teacher Education Quarterly, 21*(1), 85–105.

Gordon, M. (2008). Between constructivism and connectedness. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 322-331.

Gorham, J. K. (1987). *Sixth grade students' perceptions of good teachers*. Curry School of Education. University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359 164).

Grant, K. (2015). From lists to images: Exploring the concept of the good teacher in teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 13* (1), 37-59.

Greenwalt, K. (2016). *Home/Schooling: Creating schools that work for kids, Parents and Teachers*. Springer.

Hammer, D., Piascik, P., Medina, M., Pittenger, A., Rose, R., Creekmore, F., & Scott, S. (2010). Recognition of teaching excellence. *American Journal of Pharmaceutical Education, 74*(9), 1–11.

Harden, R. M., & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22*(4), 334-347.

Harpine, E. (2008). *Group interventions in schools: Promoting interventions for at-risk and children and youth*. New York: Springer.

Hudson, D. (2009). *Good teachers, good schools: How to create a successful school*. Routledge.

Hudson, N. W., Roberts, B. W., & Lodi-Smith, J. (2012). Personality trait development and social investment in work. *Journal of Research in Personality, 46*, 334–344.

Hummerstone, H., & Parsons, S. (2020). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. doi.org/10.1080/08856257.2020.1783800.

Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs*: London, Dissenting Perspectives. London: Cassell.

İlter, İ. (2020). Exploring factors encouraging teachers' pursuit of postgraduate education and barriers that impeded their postgraduate education. *Educational Administration: Theory and Practice, 26*(4), 905-944.

Inan, B. (2014). A cross-cultural understanding of the characteristics of a good teacher. *The Anthropologist, 18*(2), 427-432.

Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(4), 119-131.

Johnson, L. C. (2006). *Better hope your teacher likes you: Student perceptions of good teachers and good principals.* (Unpublished doctoral thesis). The University of North Carolina. Greensboro.

Jules, V., & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology, 67*(4), 497-511.

Kane, P. R., & Temple, E. (1997). Who is a good teacher? Who is a good school head? *Independent School, 56*, 50–57.

Karaman, M. A., Vela, J. C., & Eşici, H. (2020). Middle school students' academic motivation in Turkey: Levels of perfectionism and self-efficacy. *Middle School Journal, 51*(5), 35-45.

Kavcar, C. (1999). *Nitelikli öğretmen sorunu. Eğitimde yansımalar* V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara.

Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press. London.

Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54–89). Cambridge: Harvard University Press.

Kember, D., Jenkins, W., & Chi Ng, K. (2004). Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning—Part 2. Implications for the evaluation of teaching. *Studies in Continuing Education, 26*(1), 81-97.

Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim, 27*, 10-14.

Korthagen, F., A., J. (2004). In search of good teachers: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.

Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology, 63*(3), 400-413.

Leblanc, R. (1998). *Good teaching: The top ten requirements. The Teacher Professor, 12(6), cited in CORE*. Colorado State University, College of Business.

Lewis, J. & Ritchie, J. (eds) (2003). Generalising from qualitative research. In Qualitative Research Practice, Sage: London.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.

Lumpkin, A. (2007). Caring teachers: The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record, 43* (4), 158– 160.

Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*(5), 425-442.

Markert, R. J. (2001). What makes a good teacher? Lessons from teaching medical students. *Academic Medicine*, *76*(8), 809-810.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice, 13*(6), 522-526.

McIntyre, T., & Battle, J. (1998). The traits of "good teachers" as identified by African-American and white students with emotional and/or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 23*(2), 134-142.

MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 10/06/2020 tarihinde indirilmiştir.

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir

Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems*. R&L Education.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research; a guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 373-391.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.

Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum, 50*(1), 36-38.

Moore, A. & Atkinson, D. (1998). Charisma, competence and teacher education. *Discourse 19*(2), 171-82.

Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Abingdon: Routledge.

Morris, J. D., Ehren, B. J., & Lenz, B. K. (1991). Building a model to predict which 4–8th graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education, 59*, 286–293.

Morrison, B. & Evans, S. (2018). University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective, *Journal of Further and Higher Education, 42,* 352-365

Mullock, B. (2003). What makes a good teacher? The perceptions of postgraduate TESOL students. *Prospect, 18* (3), 3–23.

Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education, 72*(2), 69-92.

National Middle School Association. (2003). *This we believe: Successful schools for young adolescents*. Westerville, OH: Author.

Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1695-1703.

Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education, 96*, 215–230.

Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management, 26*, 339–345.

Olusegun, A. E. (2012). *The effects of teachers' skills on students' academic performance in selected secondary schools in Ijebu-Ode Township*. Abuja, Nigeria: Ripple Concepts Educational Resources.

Ornstein, A. (1993). How to recognize good teaching. *The American School Board Journal*, *180*(1), 24– 27.

Oruç, N. (2008). Türk ve Avrupalı öğretmen adaylarının iyi öğretmen tanımlaması üzerine bir karşılaştırma. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 149-168.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.

Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers-Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75*, 31-44.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.

Riley, R. (1998). Our teachers should be excellent, and they should look like America. *Education and Urban Society, 31*, 18-29.

Rolon-Dow, R. (2005). Critical care: A color (full) analysis of care narratives in the schooling experiences of Puerto Rican girls. *American Educational Research Journal, 42*, 77–111.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publications.

Samuels, D. D., & Griffore, R. J. (1980). Students' Perceptions of the Characteristics of "Good Teachers". *Journal of Instructional Psychology, 7*(1), 28-34.

Sanders, S. E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies, 28*(2), 181-191.

Schaenen, I. (2014). *Speaking of fourth grade: What listening to kids tells us about school in America*. The New Press.

Scherer, M. (2016). On being a teacher: Readings from educational leadership (el Essentials), Association for Supervision & Curriculum Development. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=4625390.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75.

Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.

Stefa, E. (2018). Supportive relationship between teachers and students and among peers. *European Journal of Multidisciplinary Studies, 3*(2), 94-97.

Stobaugh, R., Mittelberg, J., & Huang, X. (2020). Examining K–12 students' perceptions of student teacher effectiveness. *Teacher Development, 24*(2), 274-292.

Stronge, J. (2010). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. New York. Routledge.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339-355.

Tilleczek, K. (2007). *Fresh starts/false starts: A review of literature on the transition from elementary to secondary school*. Ontario Education Research Symposium, Toronto, Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/tilleczek.pdf.

Toraman, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.

Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi. 28*, 53-61.

Vujačić, M. (2008). How teachers see themselves. *Nastava i vaspitanje, 57*(2), 230-240.

Wallace, T. L., Sung, H. C., & Williams, J. D. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education, 42*, 34-46.

Walls, R. T., Nardi, A. H., von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly, 29*(1), 39-48.

Wanders, F., Dijkstra, A., Maslowski, R. & Veen, I. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education 35*, 266–86.

Wilkins, J. (2014). Good teacher-student relationships: Perspectives of teachers in urban high schools. *American Secondary Education, 43*(1), 52-68.

Winch, C. (2017). *The good teacher. Teachers' know-how: A philosophical investigation* (pp. 187-201). John Wiley.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayın.

Yörük, D., ve Tezcan, H. (2009). Öğrenci görüşlerine göre etkili öğretmenin özellikleri. *Milli Eğitim, 38*(183), 219-227.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative analysis of content. Applications of social research questions in information and library*. Portland, OR: Book News.

İletişim/Correspondence
Doç. Dr. İlhan İLTER
iilter@ksu.edu.tr

Attitudes of Students Studying in Vocational Schools towards Distance Learning

Battal Göldağ, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-9717-1313

Abstract

The aim of this present research is to determine the attitudes of students studying at vocational schools towards distance learning. A descriptive survey model, one of the quantitative research methods, has been used in this research. The universe of the study consists of the students studying at vocational schools affiliated to Malatya İnönü University in the Spring Semester of the 2020-2021 academic year. 723 students who voluntarily participated in the research were included in the sampling. In order to determine students' attitudes towards distance learning, "Attitude Scale towards Distance learning" developed by Ağır, Gür and Okçu was used. As the data showed normal distribution, descriptive analyzes (mean and standard deviation) and independent groups with parametric analyzes have been tested using t-test, one-way analysis of variance (ANOVA). The level of significance was taken as p <.05. According to the results obtained in the research; students did not develop a positive or negative attitude towards distance learning. Among the students' attitudes towards distance learning, according to their gender, in favor of the students studying in the second grade, according to the status of having a computer, having a fixed and mobile internet, students who have computers are in favor of students with fixed and mobile internet. A significant difference was found in favor of the students who did not have any problems according to their situations of having problems attending the class.

Keywords: Distance learning, Attitude Towards Distance learning, Vocational School

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1207-1229
DOI:10.17679/inuefd.916058

Article type:
Research article

Received : 19.04.2021
Accepted : 28.07.2021

Suggested Citation

Göldağ, B. (2021). Attitudes of students studying in vocational schools towards distance learning, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1207-1229. DOI: 10.17679/inuefd.916058

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Corona virus (Covid-19), which is affecting the whole world, has affected all sectors due to its excessive contagiousness, causing various disruptions and various changes in these sectors. This change has also affected education and accelerated the digitalization process in education. Instead of face-to-face training, lessons started to be given offline or online on televisions, websites.

While the temporary closure of schools due to health and other crises is not new, the global scale and pace of current education disruption is unmatched and could threaten the right to education if this situation prolongs (UNESCO, 2020b). According to UNESCO, "unprecedented numbers of children, teenagers and adults cannot attend schools or universities because of COVID-19" (Shu, 2020). Most governments around the world have temporarily closed educational institutions in order to contain the spread of the COVID-19 outbreak (UNESCO, 2020a). Distance learning has started to be used actively so that students can continue their education.

Distance Learning

In the 21st century, where rapid changes and transformations are experienced in many areas, the education needs of individuals are constantly changing in parallel with this situation. Meeting these needs only with the traditional education system and educational technologies is insufficient and different educational environments emerge. Thanks to the opportunities offered by new information and communication technologies, it is observed that there is a shift in educational activities from traditional environments to online environments and distance learning has become widespread. For this reason, the demand for distance learning is increasing at all levels of education, and today distance learning is no longer considered a new method, but an important part of the education system (Çivril, Aruğaslan and Özkara, 2018).

With digitalization in education, students continue their education regardless of time and place. Geographical boundaries are removed by using virtual classrooms and thanks to virtual classrooms, any subject can be given a multicultural perspective. Groups with special interests can share their experiences even when they are far away in virtual classrooms (Kaya, 2002).

Distance learning is “a teaching method where students and teachers are in different places at the same time or at different times and learning through content transfer and interaction through information and communication technologies” (Moore & Kearsley, 2011).

Purpose

The aim of this research is to determine the attitudes of students studying at vocational schools towards distance learning.

Method

Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the study consists of the students studying at vocational schools affiliated to Malatya İnönü University in the spring semester of the 2020-2021 academic year. 723 students who voluntarily participated in the sampling were included. In order to determine students' attitudes towards distance learning, "Attitude Scale towards Distance learning" developed by Ağır, Gür and Okçu (2008) has been utilized. The score that the individual gets from the scale determines the attitude towards distance learning. It can be said that as the score increases, a positive attitude towards distance learning is displayed. Data were collected online. The link of the questionnaire prepared to reach students was shared through the learning management system used by students for distance learning and in social media groups created to communicate with students. Normality assumption was examined for the difference analyzes and it was determined that the kurtosis and skewness coefficients were in the range of ± 1 (George & Mallery, 2016) and the data showed normal distribution characteristics. Therefore, the data were tested using descriptive analyzes (mean and standard

deviation) and t-test, one-way analysis of variance test (ANOVA) for independent groups that are parametric analyzes. The level of significance was taken as p <.05.

Findings

Although it is seen that the students do not have a positive attitude towards distance learning, they are indecisive ($\bar{x}$=2,683) when looking at the average of the scale, it can be said that they have a negative attitude tendency. A statistically significant difference was found in favor of male students between the attitudes of male and female students participating in the study towards distance learning. Accordingly, male students' attitudes towards distance learning ($\bar{x}$ =61,06) are higher than female students ($\bar{x}$ = 52,64). According to the classes the students study; second grade students' attitudes towards distance learning ($\bar{x}$ = 58.20) are higher than those of 1st grade students ($\bar{x}$ = 54,71). According to the state of having a computer; students who have computers have higher attitudes towards distance learning ($\bar{x}$=61,85) than students who do not have a computer ($\bar{x}$=50,51). According to the status of having a fixed internet connection; Students with fixed internet connection have higher attitudes towards distance learning ($\bar{x}$=61,11) than students without fixed internet connection ($\bar{x}$=48,36). According to the status of having a mobile internet connection; Students with mobile internet connection have higher attitudes towards distance learning ($\bar{x}$=57,93) than students without mobile internet connection ($\bar{x}$=51,84). According to the situation of having problems attending the live lesson; Students who never had problems ($\bar{x}$=76,01) always had ($\bar{x}$=42,65), often ($\bar{x}$=49,32) and rarely ($\bar{x}$=59,33) problems higher than students. Attitudes of students studying in Malatya OSB Vocational School ($\bar{x}$=61,75) according to the school they attend Justice Vocational School ($\bar{x}$=53,72) and Health Services Vocational school ($\bar{x}$=53,65) higher than students.

Discussion & Conclusion

It is observed that the students do not have a positive attitude towards distance learning and they have an indecisive attitude on this issue. Attitude is the most important

variable affecting learning in distance learning (Sanders and Morrison-Shetlar, 2001). Students' knowledge levels and experiences in technical issues also affect their attitudes towards distance learning (Falowo, 2007). At the same time, technical problems encountered in software and hardware, lack of suitable content for distance learning, lack of effective communication can negatively affect students' attitudes towards distance teaching.

When the average of the attitude scores of male and female students participating in the study are examined, it is seen that male students have higher attitudes towards distance learning. With the pandemic, all education and training activities from primary school to university started to be given online. During this time, women staying at home and increasing responsibilities for home, allocating resources to male students decreasing according to the number of students at home, and digital literacy levels may have been effective in the creation of this difference.

According to the classes the students study; The average score of attitude towards distance learning of the students in the 2nd grade is higher than the students studying in the 1st grade. The reason for this difference is that the students studying in the first year took their lessons as distance learning for one semester. Second grade students have been taking distance learning courses for four semesters together with the compulsory common courses. It may be that students' taking lessons with distance learning for a long time may have caused them to develop a positive attitude.

According to the students' having fixed internet and mobile internet connection; It has been concluded that students with fixed and mobile internet connection have higher attitude scores towards distance learning than students without fixed and mobile internet connection. Having an internet connection of their own causes students to develop a positive attitude because they can attend the lectures and then watch these lectures from the archive - the course videos cannot be downloaded in the learning management system used. Students who

have a mobile internet connection can watch lectures and lecture videos at different times and places.

According to the situation of the students participating in the study having problems participating in the live lesson, the average of the attitude scores of the students who do not have problems in participating in the live lessons are higher than the students who have problems. Due to the software, the internet and the devices used, the students not being able to attend the live lessons on time, the sight or sound going off during the lesson, and the inability to watch the lecture videos negatively affect the attitudes of these students towards distance learning and cause them to be low.

It is striking that the students studying in Malatya OSB Vocational School have a more positive attitude than their students in other schools. It can be said that these skills are more advanced and significantly affect their attitudes as the school where students studying in Malatya OIZ is a technical and technology-intensive school.

Suggestions

Economically advantageous families have the power to fill their children's learning gaps and provide more technological opportunities to children who cannot go to school (UNESCO, 2020b). Necessary studies should be carried out for the children of disadvantaged families to benefit from distance learning (Free internet access and a device that they can use for distance learning or preparation of environments with these devices and internet access). Students' knowledge levels and experiences in technical issues affect their attitudes towards distance learning (Falowo, 2007). Trainings on how to use distance learning technologies in the next period should be given to both teachers, families and students.

One of the most important factors affecting educational performance in distance learning is the digital literacy of students and their parents. Studies should be carried out to increase the digital literacy levels of students and parents.

Meslek Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları

Battal Göldağ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9717-1313

Öz

Bu araştırmanın amacı, Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020–2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya İnönü Üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme araştırmaya gönüllü olarak katılan 723 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için Ağır, Gür ve Okçu tarafından geliştirilmiş "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için, betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi p<,05 alınmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Öğrenciler uzaktan öğrenmeye yönelik olarak olumlu yâda olumsuz bir tutum geliştirmemişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre erkekler lehine, öğrenim gördükleri sınıflara göre 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencileri lehine, bilgisayar sahip olma, sabit ve mobil internete sahip olma durumlarına göre, bilgisayara sahip olan öğrenciler, sabit ve mobil internete sahip öğrenciler lehine, canlı derse katılmada sorun yaşama durumlarına göre, sorun yaşamayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Meslek Yüksekokulu

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1207-1229
DOI:10.17679/inuefd.916058

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
19.04.2021
Kabul Tarihi:
28.07.2021

Önerilen Atıf

Göldağ, B. (2021). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1207-1229. DOI: 10.17679/inuefd.916058

Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları

Tüm dünyayı etkisi altına alan Korona virüs (Covid-19) aşırı bulaşıcılığı sebebiyle tüm sektörleri etkisine almış, bu sektörlerde çeşitli aksamalara ve beraberinde de çeşitli değişimlere neden olmuştur. Eğitimi de bu değişim etkilemiş ve eğitimde dijitalleşme sürecini hızlandırmıştır. Yüz yüze eğitim yerine televizyonlardan, web siteleri üzerinden çevrim dışı ya da çevrim içi olarak dersler verilmeye başlanmıştır.

Peraya (2002)' e göre; uzaktan öğrenimi zorunluluk haline dönüştüren sosyal ve ekonomik koşullar; ekonomik ve sosyal çerçeve değişmesi, bilginin en önemli ekonomik güçlerden biri haline gelmesi ("üretimi zorlar"), bilginin hızla genişlemesi ve bilginin yaşam süresinin giderek kısalıyor olması, pazarda ayakta kalabilmek için şirketlerin değişmesi, çalışanların eğitilmesi, insan kaynaklarına yatırım yapmanın, sürdürülebilir bir kalkınmanın tek yolu gibi görünmesi olarak sıralanabilir.

Gökçe (2008)'e göre ise uzaktan eğitimin kavramsal dayanakları; yeni imkânlar oluşturma, eğitim ve iş arasında bütünleşme sağlama, demokratik bir eğitim süreci oluşturma, ömür boyu eğitim sağlama, bireyselleştirilmiş eğitim, mevcut eğitim kurumlarından etkili yararlanma, eğitimde etkili teknoloji kullanımı, çok fazla sayıda kişiye ulaşma şeklinde sıralanabilir.

Bütün bunlara küresel salgınlarda eklenmiştir. Sağlık ve diğer krizler nedeniyle okulların geçici olarak kapatılması yeni olmasa da, mevcut eğitim kesintisinin küresel ölçeği ve hızı benzersizdir ve eğer bu durum uzarsa eğitim hakkını tehdit edebilecek seviyedir (Unesco, 2020b). UNESCO'ya göre, "COVID-19 nedeniyle daha önce görülmemiş sayıda çocuk, genç ve yetişkin okullara veya üniversitelere gidememektedir" (Shu, 2020). Çok hızlı bir şekilde yayılan COVID-19 salgınını kontrol altına almak için hükümetler eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmıştır (Unesco, 2020a). Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için uzaktan eğitim aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Türkiye'de ilk Covid-19 olayı tespit edildikten sonra, günlük yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önlemler alınmaya başlanmıştır. Başlangıçta eğitim öğretim hizmetlerine ara verilmiş, daha sonra eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi ve tamamlanması yönünde kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlara üniversiteler hızlı bir şekilde uyum sağlamış ve uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezleri aracılığı ile eğitime başlamışlardır (Kurnaz & Serçemeli, 2020).

Uzaktan Eğitim

Covid 19 salgınıyla birlikte çoğu sektörde ve eğitim alanında dijital dönüşüm çalışmaları başlamıştır. İnternetin ve mobil cihazların insanların hayatına yoğun bir şekilde girmesiyle ve salgın nedeniyle uzaktan eğitimde yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Oluşan bu ortamda eğitim ihtiyaçlarının geleneksel yöntemlerle karşılanması mümkün olmamaktadır. Dijital teknolojilerin sunduğu imkânlarla birlikte eğitim faaliyetlerinde, geleneksel ortamlardan çevrimiçi ortamlara doğru bir kayma olduğu ve uzaktan eğitimin yaygınlaştığı görülmektedir. (Çivril, Aruğaslan & Özkara, 2018).

Uzaktan eğitim, akademik kurumların fiziksel yüzünü (yani devasa binaları) değiştirmiştir. Öğrenciler artık kampüslere gitmeye gerek kalmadan evlerinin veya ofislerinin rahatlığında öğrenebilmektedirler. Çevrimiçi sınıflar ve kütüphaneler geleneksel kampüs tesislerinin yerini almış ve öğrencilerin belirli bir fiziksel sınıfa veya kütüphaneye gitmelerini zorunlu kılmak yerine, İnternet öğrencilere (neredeyse) sınırsız öğrenme kaynaklarının sağlanmasını kolaylaştırmıştır (Shachar & Neumann, 2003).

Uzaktan Eğitim farklı şekillerde tanımlanmıştır. "Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı kapalı alanda bulunmasına gerek olmaksızın farklı ortamlarda öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesi ile gerçekleşen eğitimi ifade etmektedir." (Kaya, 2002; Akdemir, 2011). Başka bir tanımda uzaktan eğitim, "öğrenci ve öğretmenin aynı anda veya farklı zamanlarda farklı yerlerde bulunduğu, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla içerik

aktarımı ve etkileşim yoluyla öğrenmenin sağlandığı bir öğretim yöntemidir" (Moore & Kearsley, 2011).

Eğitimde dijitalleşme ile öğrenciler zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimlerine devam etmektedirler. Sanal sınıflar kullanılarak coğrafi sınırlar ortadan kaldırılmakta, bir konuya çok kültürlü bir bakış açısı kazandırabilmektedir. Birbirinden çok uzakta olan öğrenciler ve gruplar belli bir konuda bilgi ve deneyimlerini rahatlıkla paylaşabilmektedirler (Kaya, 2002). Ayrıca uzaktan eğitim okula gidemeyen öğrencilerin eğitim faaliyetlerine devam edebilmelerinin sağlanması, öğrencilerin teknoloji destekli eğitim modeline uyum sağlaması, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarının uzaktan eğitim içeriklerini tüm kullanıcılara açmasıyla küresel eğitim imkânlarının artması ve çocukların kaliteli zaman geçirmesi için bir fırsat olarak görülebilir (Emin, 2020).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır" (Karasar, 2005). Tarama araştırmalarında, Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin yâda özelliklerinin betimlenmesi için, evrenden örneklem seçilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) .

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020‑2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya İnönü Üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme gönüllü olarak katılan 723 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	405	56,0
	Erkek	318	44,0
Öğrenim Görülen Meslek Yüksek Okulu	Adalet MYO	61	8,4
	Malatya MYO	123	17,0
	Malatya OSB MYO	176	24,3
	Sağlık Hizmetleri MYO	363	50,2
Sınıf	1. Sınıf	385	53,3
	2. Sınıf	338	46,7
Akıllı Telefon Var mı?	Evet	696	96,3
	Hayır	27	3,7
Uzaktan Eğitim için Bilgisayar var mı?	Evet	372	51,5
	Hayır	351	48,5
Canlı Derslere Katılımda Kullanılan Cihaz	Masaüstü/dizüstü	259	35,8
	Tablet	14	1,9
	Akıllı Telefon	450	62,2
Sabit İnternet Bağlantısı var mı?	Evet	453	62,7
	Hayır	270	37,3
Mobil İnternet Bağlantısı var mı?	Evet	535	74,0
	Hayır	188	26,0

Canlı Derslere Katılmada Sorun Yaşanıyor mu?	Her zaman	100	13,8
	Sık Sık	189	26,1
	Nadiren	350	48,4
	Hiçbir zaman	84	11,6
	Toplam	723	100,0

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ağır, Gür & Okçu (2008) tarafından geliştirilmiş "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert olarak hazırlanan ölçekte bulunan olumlu maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz maddelerde bunun tam tersi bir yol izlenerek "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.835 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'dir. Ölçekten alınan puan bireyin uzaktan eğitime karşı olan tutumunu belirlemektedir. Puan yükseldikçe uzaktan eğitime olumlu bir tutum sergilendiği söylenebilir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları Tablo 2' de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçek özgün çalışmadaki gibi 2 faktörden oluşmaktadır. KMO değerinin 0,948 (p = 0,000) olması, faktör analizi açısından mükemmel olduğunu göstermektedir (Field & Miles, 2010). Araştırmamızda elde ettiğimiz Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.938'dır. George & Mallery (2016)'e göre Cronbach's Alpha değeri >,9 ise mükemmel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Maddeler	Faktör Yükleri		Açıklanan Varyans	Cronbach's Alfa
		1	2		
Avantajları	5	,854		47,837	960
	16	,851			
	14	,845			
	2	,839			
	3	,830			
	17	,827			
	8	,827			
	1	,818			
	10	,805			
	19	,800			
	21	,780			
	11	,760			
	13	,739			
	7	,727			
Sınırlılıkları	12		,869	21,228	,924
	15		,869		
	6		,847		
	4		,836		
	9		,793		
	18		,791		
	20		,752		
Toplam				**69,064**	**,938**

KMO	: ,948
Df	: 210
App. Chi Square	: 14308, 107
P	: 0,000

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrim-içi ortamda toplanılmıştır. Öğrencilere ulaşabilmek için hazırlanan anketin bağlantısı öğrencilerin uzaktan eğitim için kullandıkları öğrenme yönetim sistemi üzerinden ve öğrencilerle iletişim kurmak üzere oluşturulan sosyal medya gruplarda paylaşılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve bu değerlerin ± 1 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır (George & Mallery, 2016). Veriler, betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi p<,05 alınmıştır.

Bulgular

Ölçekte her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olarak olumlu bir tutum içerisinde olmadıkları, ölçeğin ortalamasına bakıldığında bu konuda kararsız ($\bar{x}$=2,683) oldukları görülmekle birlikte olumsuz bir tutum eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir.

Tablo 3

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Kadın	405	52,64	19,60	721	-5,61	,000
	Erkek	318	61,06	20,55			

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ($t_{(721)}$=-5,61, p<0,05) arasında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığa rastlanmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ($\bar{x}$ =61,06) kadın öğrencilerden ($\bar{x}$ = 52,64) daha yüksektir.

Tablo 4

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Öğrenim Görülen Sınıfa Göre t Testi Analizi Sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	1. Sınıf	385	54,71	20,14	721	-2,3	,022
	2. Sınıf	338	58,20	20,65			

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre uzaktan öğretime yönelik tutumları ($t_{(721)}$=-2,3, p<0,05) arasında 2. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ($\bar{x}$=58,20) 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{x}$ = 54,71) daha yüksektir.

Tablo 5

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Bilgisayar Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Analizi Sonuçları

Bilgisayar var mı?		n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Evet	372	61,85	20,35	721	7,748	,000
	Hayır	351	50,51	18,89			

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara sahip olma durumlarına göre uzaktan öğretime yönelik tutumları ($t_{(721)}$=7,748, p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre bilgisayara sahip olan öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ($\bar{x}$=61,85) bilgisayara sahip olmayan öğrencilerden ($\bar{x}$=50,51) daha yüksektir.

Tablo 6

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Sabit İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Analizi Sonuçları

Sabit İnternet var mı?		n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Evet	453	61,11	20,24	721	8,500	,000
	Hayır	270	48,36	18,20			

Tablo 6'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin sabit internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre uzaktan öğretime yönelik tutumları ($t_{(721)}$=8,500, p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre sabit internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ($\bar{x}$=61,11) sabit internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerden ($\bar{x}$=48,36) daha yüksektir.

Tablo 7

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Mobil İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Analizi Sonuçları

Mobil İnternet var mı?		n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Evet	535	57,93	20,57	721	3,543	,000
	Hayır	188	51,84	19,43			

Tablo 7'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin mobil internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre uzaktan öğretime yönelik tutumları ($t_{(721)}$=3,543, p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre mobil internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ($\bar{x}$=57,93) mobil internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerden ($\bar{x}$=51,84) daha yüksektir.

Tablo 8

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Canlı Derse Katılmada Sorun Yaşama Durumlarına Göre Anova Analizi Sonuçları.

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Gruplar arası	63684,85	3	21228,28	64,08	,000	D>A,B,C
	Gruplar içi	238153,61	719	331,22			
	Toplam	301838,46	722				

A- Her zaman B- Sık Sık C – Nadiren D- Hiç Bir zaman

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin canlı derse katılmada sorun yaşama durumlarına göre öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları($F_{(3;\ 719)}$ = 64,08, p<0,05) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılaşmanın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılık Hiçbir zaman ($\bar{x}$=76,01) sorun yaşamayan öğrenciler ile her zaman($\bar{x}$=42,65), sık sık ($\bar{x}$=49,32) ve nadiren ($\bar{x}$=59,33) sorun yaşayan öğrenciler arasındadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının Öğrenim Görülen Okula Göre Anova Analizi Sonuçları.

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Gruplar arası	8493,012	3	2831,004	6,93	,000	C>A,D
	Gruplar içi	293345,456	719	407,991			
	Toplam	301838,467	722				

A- Adalet MYO B- Malatya MYO C – Malatya OSB MYO D-Sağlık Hizmetleri MYO

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları($F_{(3;719)}$ = 6,93, p<0,05) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılaşmanın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılık Malatya OSB MYO'da öğrenim gören ($\bar{x}$=61,75) öğrenciler ile Adalet MYO ($\bar{x}$=53,72) ve Sağlık hizmetleri MYO'da ($\bar{x}$=53,65) öğrenim gören öğrenciler arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde ettiğimiz sonuçlara göre; öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olarak olumlu ya da olumsuz bir tutum içerisinde olmadıkları, ölçeğin ortalamasına bakıldığında bu konuda kararsız oldukları görülmekle birlikte olumsuz bir tutum eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ural (2007) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir tutum içerisinde, Bağcı (2009) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olmadıklarını pozitif yönde ufak bir eğilimin olduğu, Işık, Karakış & Güler (2010), Sevindik (2011) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının pozitif olduğu, Mahmoud (2016) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu, Yenilmez, Balbağ & Turgut (2017) ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutum puanları ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fidan (2016), Yenilmez, Balbağ & Turgut (2017) ve Buluk & Eşitti (2020) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar bulduğumuz sonucu desteklemektedir ve erkek öğrencilerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları kadın öğrencilerden daha yüksektir. Sanders & Morrison-Shetlar(2001), Işık, Karakış ve Güler (2010), Saroha (2014), Mahmoud (2016) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlara göre kadın öğrencilerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Halder (2012), Ahamad & Aqil (2015), Barış (2015), Kırali & Alıcı (2016), Ulusoy

(2017) ise yaptıkları çalışmalarda erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında uzaktan öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre; 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutum puan ortalamaları 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Bu farklılığın sebebi 1. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler bir dönem derslerini uzaktan eğitim olarak almışlardır. 2. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise zorunlu ortak derslerle birlikte dört dönemdir derslerini uzaktan eğitim olarak almaktadırlar. Öğrencilerin uzaktan eğitim ile uzun süre ders almaları olumlu bir tutum geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin sabit internet ve mobil internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre; sabit ve mobil internet bağlantısı olan öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutum puan ortalamalarının sabit ve mobil internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derslere katılması ve daha sonra bu dersleri arşivden izleyebilmesi -kullanılan öğrenme yönetim sisteminde ders videoları indirilememektedir- için kendilerine ait olan bir internet bağlantısının olması olumlu bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Mobil internet bağlantıya sahip olan öğrenciler dersleri ve ders videolarını farklı zaman ve mekânda izleyebilmektedirler. Kırali & Alıcı (2016) yaptıkları çalışmada sabit internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sabit internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre; Malatya OSB MYO'da öğrenim gören öğrencilerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutum puanları ortalamaları, Adalet MYO ve Sağlık hizmetleri MYO'da öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada Malatya OSB MYO da öğrenim gören öğrencilerin diğer okullarda öğrencilerine göre daha olumlu tutuma sahip olması dikkat çekicidir. Malatya OSB'de öğrenim gören öğrencilerinin

öğrenim gördükleri okulun teknik ve teknoloji yoğun bir okul olmasından dolayı bu becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara sahip olma durumlarına göre; bilgisayara sahip olan öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutum puanları ortalamaları bilgisayara sahip olmayan öğrencilerden daha yüksektir. Kırali & Alıcı (2016) yaptıkları çalışmada bilgisayara sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bilgisayara sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin canlı derse katılmada sorun yaşama durumlarına göre canlı derse katılmada sorun yaşamayan öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutum puanları ortalamaları, sorun yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Yazılımdan, internetten, kullanılan cihazlardan kaynaklı olarak öğrencilerin canlı derslere zamanında girememeleri yâda ders videolarını izleyememeleri bu öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve düşük olmasına neden olmaktadır.

Okulların kapatılması, geçici olsa bile, birçok nedenden dolayı sorunludur. Her şeyden önce öğrenme başarısını etkileyen öğretim süresindeki azalmaktadır. Okullar kapandığında, eğitim performansı zarar görmektedir. Okul kapanışları, aynı zamanda eğitim eşitsizliklerini de ortaya çıkarmaktadır. Ekonomik açıdan avantajlı aileler çocuklarının öğrenme boşluklarını doldurmak ve okula gidemeyen çocuklara daha fazla teknolojik imkân sağlama gücüne sahiptirler(Unesco, 2020b). Dezavantajlı ailelerin çocuklarının uzaktan eğitimden faydalanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Evlerinde kullanabilecekleri ücretsiz internet erişimi ve uzaktan eğitim için kullanabilecekleri bir cihaz ya da bu cihazların ve internet erişiminin olduğu ortamların hazırlanması).

Uzaktan eğitim, nüfusun daha geniş kesimlerine ulaşmak için yeni iletişim teknolojilerinin kullanımını birleştiren teknolojik devrimdir. Hem öğrenciler hem de eğitimciler arasında olumlu bir tutum değişikliği gereklidir ve öğretim teknolojisinin kullanımı bunları

motive ederek bu süreci hızlandırır. (Pant, 2005). Öğrencilerin teknik konulardaki bilgi düzeyleri ve deneyimleri uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını etkilemektedir (Falowo, 2007) Bundan sonraki süreçte uzaktan eğitim teknolojilerinin nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitimlerin hem öğretmenlere hem ailelere hem de öğrencilere verilmesi gerekmektedir.

Uzaktan eğitimde eğitim performansını etkileyen en önemli faktörlerden biriside öğrencilerin ve ebeveynlerinin dijital okuryazarlık durumlarıdır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeylerini artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu kurumdan (25.03.2021-7) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Ahamad, E. & Aqil, Z.(2015). Attitude towards Distance Education among Graduate Students, *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 6(8), 1858-1872.

Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-39.

Akdemir, Ö.(2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1(2), 69-71.

Bağcı, A. (2019, 14-16 Kasım). *E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Tespiti: Bir Devlet Üniversitesi Konteksti.* Uluslararası açık ve uzaktan öğrenme konferansı, Eskişehir, Türkiye.

Buluk, B. ve Eşitti, B.(2020). Korona virüs (Covid-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298. https://dx.doi.org/10.26809/joa.5.021.

Çivril, H., Aruğaslan, E. & Özkara, B.Ö. (2018). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.

Emin, M.N.(2020). Korona virüs Salgını ve Acil Durumda Eğitim. 268, Seta-Perspektif

Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal,* 15(3), 315- 338.

Fidan, M.(2016). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(3): 536-550. https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016016666

Field, A. & Miles, J. (2010). *Discovering Statistics Using SAS.* SAGE Publications.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

George, D. & Mallery, P. (2016) *Ibm spss statistics 23 step by step: a simple guide and reference.*(14. ed.). Routledge.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.

Halder, U.K (2012). A Study on Distance Learners' Attitude towards Distance Education*. Indian Streams Research Journal*, 2(7), 2-4.

Işık, A.H., Karakış, R. & Güler, İ. (2010). Postgraduate students' attitudes towards distance learning (The case study of Gazi University). *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 218–222

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Basımevi.

Kaya, Z.(2002). *Uzaktan Eğitim*. PegemA Yayıncılık.

Kırali, F. N. & Alcı, B. (2016) Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.

Kurnaz, E & Serçemeli, M.(2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(3), 262-288.

Mahmoud, A.A.A (2016). Students' Attitude towards Distance Learning at Al-Quds Open University/ Tulkarem Educational Region. *International Journal of Science and Research* 5(2), 1157-1164.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011*). Distance education: A systems view of online learning* (3th Editon). Wadsworth Publishing Company.

Odabaş, H. (2004, 21-24 Ekim). *İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı*, Saga of Librarianship International Symposium, Ankara, Türkiye.

Pant, H.(2005). Attitude Of Distance Learners Towards Multimedia Approach To Instruction. *Asian Association of Open Universities Journal*, 1(1), 65-72.

Peraya, D. (2002). Distance education and the www. http://tecfa.unige.ch/edu-comp/edu-ws94/contrib/peraya.fm.html

Sanders, D. W. & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student Attitudes toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course, *Journal of Research on Computing in Education,* 33(3), 251-262. https://dx.doi.org/10.1080/08886504.2001.10782313

Saroha, R. (2014). Attitudes Towards Distance Learning: A Comparative Study. *International Journal of Information and Computation Technology*. 4(3), 309-314.

Shachar, M. & Neumann, Y. (2003). Differences Between Traditional and Distance Education Academic Performances: A metaanalytic approach*. International Review of Research in Open and Distance Learning,* 4(2), 1-20.

Sevindik, T. (2011). Determining the attitudes of the preservice teachers about distance education applications. *Energy Education Science And Technology Part B-Social And Educational Studies,* 3(4), 527-534.

Shu, C.(2020, 17 Mart). *UNESCO updates distance-learning guide for the 776.7 million children worldwide affected by school closures.* https://techcrunch.com/2020/03/16/unesco-updates-distance-learning-guide-for-the-776-7-million-children-worldwide-affected-by-school-closures/.

Ulusoy, B. (2017). *Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Abd/Türkiye Örneği.* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

UNESCO(2020a, t.y.). *Education: From disruption to recovery*. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

UNESCO(2020b, 4 Mart). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response.* https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes.

Ural, O. (2007). Attitudes of graduate students toward distance education technologies and independent learning. *Turkish Online Journal of Distance Education.*8(4), 34-43.

Yenilmez, K., Balbağ, M.Z. & Turgut, M.(2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(2), 91-107, https://dx.doi.org/10.17556/erziefd.305902

İletişim/Correspondence
Dr.Öğr. Üyesi.Battal GÖLDAĞ
battal.goldag@inonu.edu.tr

Corpus-Based Analysis of C1 Level Materials Used in Teaching Turkish as a Foreign Language

Ramazan Şimşek, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, ORCID ID: 0000-0002-8295-8903

Abstract

*The importance of corpus-based studies is gradually increasing in terms of foreign language education. The priorities of the words taught in language education are determined within the framework of international criteria through corpus-based studies. Corpus and subcorpus consisting of many written and verbal layers increase the efficiency of the process for both the instructor and the student. Teaching Turkish as a foreign language generally focuses on the vocabulary of course materials. The texts within the textbooks are the structure for the curriculum and the instructor. In this study, the vocabulary of C1 level textbooks used in teaching Turkish as a foreign language, including listening and reading skills, was examined corpus-based; 1000 most frequently used words were determined. These frequency lists are compared with the frequency list created from a corpus of 50 million words; Similarity levels were determined. The vocabulary of listening and reading texts in the textbooks was examined corpus-based and classified according to word types, TTR, Standard TTR, t*TTR rates were determined. In this context, as a result of the analysis made in the study, it was found that the level of partnership in the most frequently used words in listening and reading texts is sufficient; In terms of word types, it has been determined that the most frequently used names, adjectives and phrases in Turkish are observed in the related materials around 40-45%. It was also found that word diversity was achieved through corpus-based statistical data.*

Keywords: Corpus, Listening Texts, Reading Texts, Teaching Turkish as a Foreign Language, C1

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1230-1253
DOI:
10.17679/inuefd.930683

Article type:
Research article

Received : 30.04.2021
Accepted : 28.07.2021

Suggested Citation

Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 düzeyi materyallerin derlem tabanlı analizi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1230-1253. DOI: 10.17679/inuefd.930683

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that vocabulary studies have been carried out with more comprehensive corpus linguistics applications in recent years. This term, which is translated into Turkish as "corpse", is a Latin word that means body and the plural of the word "corpora" is formed with the Latin plural suffixes. McEnery and Hardie (2012: 32) defined the corpus as "The whole text that has the highest level of representative power, can be read by machine and has certain boundaries for the language variable to be examined". Weisser (2016: 13) defines the compilation as “the compilation of oral or written texts selected for use in a linguistic study based on specific design criteria shaped depending on the purpose and scope of a particular linguistic study”. Elena (2001: 55) defines the corpus as "the computerized set of real texts suitable for automatic or semi-automatic processing and analysis". Based on the definitions made for the corpus; It is seen that the emphasis is on the transfer of texts collected for a special purpose to the computer environment and processing them in electronic environment for processes such as text type, word structure, frequency, context analysis. The vocabulary of corpus-based studies that started in Europe at the beginning of the 20th century constitutes the basis of frequency studies. Corpus-based studies are one of the most interesting study areas in Turkey in recent years. The most comprehensive list of corpus-based frequency published for Turkish is Aksan et al. (2017) is known as A Frequency Dictionary of Turkish. Özkan (2010) stated that the positive results of the processing of data belonging to the language via computer are seen prominently in the study areas of linguistics; Computational language studies, which have expanded the area of dissemination over time, are included in corpus linguistics, lexicography, morphology, phonology, machine translation, semantics, etc. He stated that he felt in the fields of linguistics. In this study, vocabulary of reading and listening texts in C1 (advanced) level textbooks used in teaching Turkish as a foreign language

were examined corpus-based and Aksan et al. (2017) will be compared with his list of frequencies based on the compilation.

Purpose

The aim of this study is to examine the vocabulary of reading and listening texts in C1 (advanced) level textbooks used in teaching Turkish as a foreign language on a corpus based; to determine the degree of observation of the most frequently used nouns, adjectives and verbs in Turkish; to determine the common words used in the vocabulary of reading and listening texts in the materials.

Method

In this study, a corpus-based approach was adopted. McEnery and Hardie (2012:6) state that corpus-based studies are about conducting research using corpus data in order to confirm, refute or improve a hypothesis in the existing literature. This approach accepts corpus linguistics as a method. Corpus are verbal or written texts selected for use in a linguistic analysis, based on special design criteria shaped according to the purpose and scope of a particular linguistic study (Weisser 2016, p.13). Gries (2009, p. 7) defined corpus as “a compilation of machine-readable (written or spoken) texts produced in a natural communication environment”. Elena (2001, p. 55) defines a corpus as "a computer-rendered set of real texts suitable for automatic or semi-automatic processing and analysis". In this study, C1 level materials used in teaching Turkish as a foreign language were structured to be analyzed on a corpus-based. In this context, the materials in the data set of the research were passed through the OCR processes and related processes for the digitization of the data set. The data set has been made suitable for the software to be used in the analysis process.

Findings

Yedi İklim C1 level The 500 most frequently used nouns, adjectives and verbs in the textbook reading texts of were compared with the 500 most frequently used nouns, adjectives and verbs in Turkish. In this framework, the 500 most frequently used names in Turkish and

the 500 most frequently used names within the material were compared; It was determined that there are 255 names in the reading texts and the similarity level is 51%. It was found that 235 nouns were common in the listening texts and the level of similarity was 47%. The 500 most frequently used verbs in Turkish and the 500 most frequently used verbs within the material were compared; It has been determined that 210 verbs are common in reading texts and the similarity level is 42%. In the listening texts, it was determined that 199 verbs were common and the level of similarity was 40%. The 500 most frequently used adjectives in Turkish and the 500 most frequently used adjectives within the material were compared; It has been determined that 200 adjectives are common in reading texts and the level of similarity is 40%. It was determined that 239 adjectives were common in the listening texts and the level of similarity was 45%.

In this context, as a result of comparing the most frequently used 1000 words from the textbook "Türkçeye Yolculuk", which is examined on a corpus-based, and the most frequently used 1000 words in Turkish by Aksan (2017), it is found that 456 words are common in reading texts and the level of similarity is 45%; It was determined that 413 words were common in listening texts and the level of similarity was 41%. Türkçeye Yolculuk the 500 most frequently used nouns, adjectives, and verbs in C1 level textbook reading texts were compared with the 500 most frequently used nouns, adjectives and verbs in Turkish. In this framework, the 500 most frequently used names in Turkish and the 500 most frequently used names within the material were compared; It was determined that there are 230 names in the reading texts and the similarity level is 46%. In the listening texts, it was determined that 208 names were common and the level of similarity was 41%. The 500 most frequently used verbs in Turkish and the 500 most frequently used verbs within the material were compared; It was determined that 214 verbs are common in reading texts and the similarity level is 42%. In the listening texts, it was determined that 184 verbs were common and the level of similarity was 36%. The 500 most frequently used adjectives in Turkish and the 500 most frequently used

adjectives within the material were compared; It was determined that there are 140 adjectives common in reading texts and the level of similarity is 28%. In the listening texts, it was determined that 88 adjectives were common and the level of similarity was 18%. In this part of the study, the other material analyzed corpus-based is the texts of reading and listening skills in Yedi İklim C1 level textbooks. In this context, the analysis was made according to the following glaze.

Discussion & Conclusion

The fact that the material contents and activities used in foreign language teaching have international standards is a factor that deeply affects the productivity. Vocabulary teaching, which is extremely important in terms of basic language skills, is the key to functional use of language (Şimşek & Gün, 2021). In this study, by adopting a corpus-based approach within the framework of international standards, the levels of the most frequently used 1000 words in Turkish for the materials used at C1 level; The most frequently used 500 nouns, adjectives, and verb hosting levels were examined in terms of types of words.Commonality level of words in listening and reading skills texts in Yedi İklim and Türkçeye Yolculuk sets; that is, the number of common words used in both skills is sufficient; It has been found to be at a good level in terms of containing the most frequently used noun and verb types in Turkish. However, in terms of word types, the adjectives used in the Turkish Journey set were found to be low in terms of commonality with the most frequently used adjectives in Turkish.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Düzeyi Materyallerin Derlem Tabanlı Analizi

Ramazan Şimşek, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8295-8903

Öz

*Yabancı dil öğretiminde derlem tabanlı çalışmaların önemi giderek artmaktadır. Derlem tabanlı çalışmalar aracılığı ile dil eğitiminde öğretilen kelimelerin öncelikleri uluslararası kıstaslar çerçevesinde belirlenmektedir. Yazılı ve sözlü birçok tabakadan oluşan derlemler ve alt derlemler hem öğretici hem de öğrenci için sürecin verimliliğini artırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genellikle ders materyallerinin söz varlığı üzerine odaklanılmaktadır. Ders kitapları bünyesinde yer alan metinler öğretim programı ve öğretici için çatı konumundadır. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 düzeyi ders kitaplarının dinleme ve okuma becerilerini kapsayan söz varlığı, derlem tabanlı olarak incelenmiş; en sık kullanılan 1000 kelime tespit edilmiştir. Bu sıklık listeleri, 50 milyon kelimelik Türkçe Ulusal Derlemi 3.0 aracılığı ile oluşturulan sıklık listesi ile kıyaslanmış; benzerlik düzeyleri tespit edilmiştir. Ders kitaplarında dinleme ve okuma metinlerinin söz varlığı derlem tabanlı incelenerek kelime türlerine göre tasnif edilmiş, TTR, Standart TTR, t*TTR oranları tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada yapılan analizler neticesinde dinleme ve okuma metinlerinde en sık kullanılan kelimelerdeki ortaklık düzeyinin yeterli olduğu; kelime türleri bakımından Türkçede en sık kullanılan isim, sıfat ve fillerin ilgili materyaller bünyesinde % 40-45 civarında gözetildiği saptanmıştır. Ayrıca derlem tabanlı istatistiki veriler üzerinden kelime çeşitliliğinin sağlandığı da saptanmıştır.*

Anahtar Kelimeler: Derlem, Dinleme Metinleri, Okuma Metinleri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, C1

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1230-1253
DOI:
10.17679/inuefd.930683

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 30.04.2021
Kabul Tarihi : 28.07.2021

Önerilen Atıf

Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 düzeyi materyallerin derlem tabanlı analizi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1230-1253. DOI: 10.17679/inuefd.930683

.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Düzeyi Materyallerin Derlem Tabanlı Analizi

Dil, üzerinde kitlesel olarak uzlaşılan anlam yüklerini, duygu ve düşünceleri karşı tarafa aktarmada kullanılan iletişim sistemidir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisandır (Türkçe Sözlük, 2005: 526).

Dil aksiyonları içinde iletişimi yönlendiren ve semantik yükü çeken temel faktörlerden en önemlisi kelime ya da sözcüktür. Sözcük, anlamı ya da görevi bulunan, çekim ekleriyle işlenmeye hazır taban şeklinde tanımlanabilir (Baş, 2011). İnsan, yeryüzünde gruplar, kitleler halinde yaşadığı günden bu tarafa düşüncelerini, isteklerini karşı tarafa aktarma ihtiyacı hissetmektedir. Bu isteklerin araçsal yükünü, anlam katmanlarını ise kelimeler taşımaktadır. Doğal olarak anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini tetikleyen bu süreç söz varlığının gelişimini de tetiklemiştir. Dolayısıyla söz varlığının niteliği bireyin iletişim becerisiyle de yakından ilişkilidir. Grabe'e (1991: 380) göre bireyin kelime bilgisi, cümle kurabilme yetisi temel düzeyde okuma becerisi için oldukça önemlidir. Çünkü bilişsel süreçleri içeren okuma becerisi ile kelime bilgisi arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır (Matsuoka ve Hirsh, 2010: 56).

Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de bilişsel süreçleri destekleyen materyallerden faydalanılmaktadır. Temel dil becerilerini geliştirmede bu materyaller ve materyal içeriğinde yer alan etkinlikler kadar içeriklerin söz varlığı da etkilidir. Demirel'in (2005:7) belirttiği gibi ders materyalleri; öğrenciye, öğreticiye ve öğrenme süreçlerine yardım eden yardımcı araçlardır. Çünkü materyaller aracılığı ile öğrenme, öğretme süreci planlanır, kültürel hedefler ve içerikler materyaller üzerinden kitleye ulaştırılır. Bu kapsamda materyallerin taşıması gereken standartlar olduğu gibi söz varlığını oluşturan unsurların da bir standart etrafında şekillendirilmesi gerekmektedir. Söz varlığı, metinlerin düzeye göre niteliğini, semantik gönderim düzeyini belirleyen temel faktör olarak karşımıza

çıkmaktadır. Aksan'a (2015) göre söz varlığı, yalnızca dilin sözcüklerini değil deyimlerini, kalıp sözlerini, kalıplaşmış sözlerini, atasözlerini, terimlerini ve çeşitli anlatım kalıplarını kapsayan bir bütündür. Hedef kitleye aktarılmak istenen söz varlığı unsurları, belirli sıklıklar ve sistematik tekrarlarla hedef kitleye kazandırılabilir.

Kelime sıklığı kavramı bir kelimenin ilgili bağlam ya da metin bünyesinde kaç kere kullanıldığını ifade eder. Ayrıca frekans, sıklık değeri gibi adlandırmalarla da kullanılır. Daha öncede ifade edildiği üzere ders materyalleri hedef dilde en sık kullanılan kelimeleri bünyesinde barındırmalıdır. Eğitim ve öğretim süreçleri açısından değerlendirildiğinde en sık kullanılan materyal ders kitabı olup içerik ve nitelik açısından değerlendirilirken söz varlığı da değerlendirme kıstasları içinde öne çıkmaktadır. Bu çerçevede ders materyallerinin söz varlığına yönelik çalışmaların önemi giderek artmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde söz varlığı temel dil becerilerinin ve dilbilgisinin bütünlenmesin ve geliştirilmesinde etkilidir (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2019: 30). Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de söz varlığı ve kelime öğretimi temel dil becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu kapsamda hangi kelimelerin öncelikli öğretileceği hedef dili öğrenen bireylerin dili işlevsel olarak kullanmalarını ve öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir. Aynı zamanda bireyin dili öğrendiği düzeye göre kelime listelerinin yapılandırılarak sunulması önemli ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesinde kullanılan ilk araçlar, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller ve bu materyallerde anlamaya bağlı beceri etkinlikleridir. Anlama becerileri olarak ifade edilen okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde kullanılan metinler, hedef dilde sık kullanılan kelimeleri gözetmelidir.

Söz varlığına yönelik çalışmalar son yıllarda geçmişe nazaran çok daha büyük veriler eşliğinde gerçekleştirilen derlem çalışmalarıyla eşgüdümlü yürütülmektedir. Türkçeye "derlem" olarak aktarılan bu terim Latince kökenli bir sözcük olup *vücut* anlamına gelmektedir ve sözcüğün çoğulu olan "corpora" Latince çoğul ekleriyle oluşturulmuştur. McEnery ve Hardie

(2012: 32) derlemi "İncelenecek olan dil değişkesini en üst düzeyde temsil edici güce sahip, makine tarafından okunabilen ve belli sınırları olan metin bütünü" şeklinde tanımlamışlardır. Weisser (2016: 13) derlemi, “Belli bir dilsel çalışmanın amacı ve kapsamına bağlı olarak şekillendirilen özel tasarım ölçütleri temel alınarak ve dilsel bir incelemede kullanılmak üzere seçilen sözlü ya da yazılı metinlerin derlemesi” olarak tanımlamıştır. Elena (2001: 55) derlemi, "otomatik ya da yarı otomatik işleme ve incelemeye uygun olan gerçek metinlerin bilgisayarda işlenmiş kümesi" olarak tanımlar. Derlem için yapılan tanımlardan hareketle; özel bir amaç için bir araya getirilen metinlerin bilgisayar ortamına aktarılarak metin türü, kelime yapısı, sıklık, bağlam analizi gibi işlemler için elektronik ortamda işlenmesiyle ilgili vurgunun öne çıktığı görülmektedir.

Gelişen teknoloji alt yapısıyla söz varlığı, sıklık çalışmaları derlem tabanlı çalışmalarda kendine daha fazla yer bulmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen Türkçe derlemler aracılığıyla Türkçe üzerine yapılan araştırmaların da sayısı artmıştır. Türkçede en sık kullanılan kelimeler özelinde yayınlanmış eserlerden biri de Aksan ve arkadaşlarının (2017) Türkçe Sıklık Sözlüğü çalışmasıdır. Özkan (2010) bilgisayarlı dilbilim ve derlem uygulamalarının metodolojik anlamda da uygulamalarda elde edilen hızlı ve etkili sonuçlarda da alana büyük fayda sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca dil eğitimi ve araştırmalarında da bu uygulamaların faydalarını vurgulamıştır. Bu çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 (ileri) düzey ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin söz varlığı derlem tabanlı olarak incelenip Aksan vd. (2017) derleme dayalı yaptığı sıklık listesi ile karşılaştırılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada derlem tabanlı yaklaşım benimsenmiştir. McEnery ve Hardie (2012:6) derlem tabanlı çalışmaların, mevcut literatürde yer alan bir varsayımı doğrulamak, çürütmek veya geliştirmek amacıyla derlem verilerini kullanarak araştırma yapılmasıyla ilgili olduğunu dile getirir. Bu yaklaşım, derlem dilbilimi bir araştırma yöntemi olarak kabul eder. Derlem, belli bir dilsel çalışmanın amacı ve kapsamına bağlı olarak şekillendirilen özel tasarım ölçütleri temel

alınarak ve dilsel bir incelemede kullanılmak üzere seçilen sözlü ya da yazılı metinlerdir (Weisser 2016, s.13). Gries (2009, s. 7), derlemi, “doğal bir iletişim ortamında üretilen, makine tarafından okunabilen (yazılı ya da sözlü) metinlerin derlemesi” olarak ifade etmiştir. Elena (2001, s. 55) derlemi, "otomatik ya da yarı otomatik işleme ve incelemeye uygun olan gerçek metinlerin bilgisayarda işlenmiş kümesi" olarak tanımlar. Bu araştırmada da Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 düzeyi materyaller derlem tabanlı olarak incelenmek için yapılandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri setinde yer alan materyaller OCR süreçleri ve veri setinin sayısallaştırılması için ilgili süreçlerden geçirilmiştir. Veri seti, analiz sürecinde kullanılacak yazılım için uygun hâle getirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış C1 düzeyindeki ders kitapları oluştururken; araştırmanın örneklemini şu kitaplar oluşturmuştur;

- Türkçeye Yolculuk Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabı
- Yunus Emre Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti C1 düzeyi ders kitabı

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 düzeyi ders kitapları bilgisayar ortamına aktarılmış, OCR yazılımı ile kitaplarda yer alan okuma metinleri sayısallaştırılıp UTF-8 kod dönüşümünden geçirilerek veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veri seti Wordsmith Tools 7.0 yazılımı ile analize hazır hâle getirilmiş, sıklık listeleri oluşturulup, kelime türlerine (isim, fiil, sıfat) göre tasnif edilmiştir(tagging). Bu süreçte çekim ekleri kelimelerden tasfiye edilerek kelime kökleri (lemma) elde edilmiştir. Örneğin: “kitaba, kitabı, kitapta” kelimelerindeki hâl ekleri tasfiye edilmiş; “kitap” kelimesine frekans değeri olarak “f(1)” atanmıştır. Aksan’ın (2017) derlem tabanlı çalışmasından elde edilen veriler çerçevesinde en sık kullanılan ilk 1000 kelime ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) ders kitaplarında en sık kullanılan ilk 1000 kelimenin benzerlik düzeyleri araştırılmıştır.

Bulgular

Türkçeye Yolculuk C1 Düzeyi Yabancılar Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Okuma ve Dinleme Metinlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada derlem tabanlı olarak incelenen ilk ders kitabı Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı olup okuma metinleri üzerinden tespit edilen veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 Düzeyi Ders Kitabı Okuma Metinlerine Yönelik Bulgular

Kitapta İncelenen Metin Sayısı	Token	Type	Metin Odaklı tTR(Type/text)	TTR	Standart TTR	t*TTR
36	12490	5769	160	0,456	65,05	2,4634

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinleri incelenmiş; okuma metinlerinin söz varlığı (token) 12490 kelime olarak tespit edilmiştir. Bu okuma metinlerinde yer alan farklı kelime sayısı (type) ise 5769 olarak tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0.456'dır. Standart TTR düzeyi 69,05 düzeyindedir. Metin odaklı tTR 160 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 45'inin farklı olduğu; Standart TTR düzeyinin normal olduğu saptanmıştır.

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı dinleme metinleri derlem tabanlı olarak analiz edilmiş, tespit edilen veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 Düzeyi Ders Kitabı Dinleme Metinlerine Yönelik Bulgular

Kitapta İncelenen Metin Sayısı	Token	Type	Metin Odaklı tTR(Type/text)	TTR	Standart TTR	t*TR
20	6600	3271	163,55	0,50	62,73	2,6063

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabın dinleme metinleri incelenmiş; dinleme metinlerinin söz varlığı (token) 6600 kelime olarak tespit edilmiştir. Bu okuma metinlerinde yer alan farklı kelime sayısı (type) ise 3271 olarak tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0.50'dir. Standart TTR düzeyi 62,73 düzeyindedir. Metin odaklı tTR 163,55 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 45'inin farklı olduğu; Standart TTR düzeyinin normal olduğu saptanmıştır.

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı dinleme metinleri derlem tabanlı olarak analiz edilmiş; hem okuma metinlerinde hem de dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelime ayrı ayrı tespit edilmiş; analizde kullanılan yazılım aracılığı ile bu 1000 kelime kıyaslanmış ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 Düzeyi Ders Kitabı Dinleme ve Okuma Metinlerinde En Sık Kullanılan 1000 Kelimenin Ortaklık Düzeyi

İncelenen Metin Sayısı	Materyalde En Sık Kullanılan 1000 Kelimede Ortaklık Sayısı	En Sık Kullanılan 1000 Kelimede Ortaklık Düzeyi
56	402	% 40

Çalışmanın bu aşamasında okuma ve dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelime tespit edilmiş ve kıyaslanmış; kıyaslama neticesinde en sık kullanılan 1000 kelimede 402 kelimenin ortak olduğu; okuma ve dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelimenin ortaklık düzeyinin % 40 olduğu saptanmıştır.

Yedi İklim C1 Düzeyi Yabancılar Dil Olarak Türkçe Öğretimi(YDTÖ) Ders Kitabı Okuma ve Dinleme Metinlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinleri derlem tabanlı olarak incelenmiş; tespit edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Yedi İklim YDTÖ C1 Düzeyi Ders Kitabı Okuma Metinlerine Yönelik Bulgular

Kitapta İncelenen Metin Sayısı	Token	Type	Metin Odaklı tTR(Type/text)	TTR	Standart TTR	t*TTR
32	16448	7431	232	0,451	64,25	3,6142

Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinleri incelenmiş; okuma metinlerinin söz varlığı (token) 16448 kelime olarak tespit edilmiştir. Okuma metinlerinde yer alan farklı

kelime sayısı (type) ise 7431 olarak tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0,451'dır. Standart TTR düzeyi 64,25 düzeyindedir. Metin odaklı tTR 232 olarak tespit edilmiş; tTR düzeyinin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 45'inin farklı olduğu belirlenmiş; t*TR düzeyi 3,6142 olarak tespit edilmiş; bu düzeyin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu; t*TR oranının çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı dinleme metinleri derlem tabanlı olarak incelenmiş; tespit edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Yedi İklim YDTÖ C1 Düzeyi Ders Kitabı Dinleme Metinlerine Yönelik Bulgular

Kitapta İncelenen Metin Sayısı	Token	Type	Metin Odaklı tTR(Type/text)	TTR	Standart TTR	t*TTR
24	12215	5716	238,16	0,467	63,88	3,7282

Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı dinleme metinleri incelenmiş; dinleme metinlerinin söz varlığı (token) 12215 kelime olarak tespit edilmiştir. Dinleme metinlerinde yer alan farklı kelime sayısı (type) ise 5716 olarak tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0,467'dir. Standart TTR düzeyi 63,88 düzeyindedir. Metin odaklı tTR 238,16 olarak tespit edilmiş; tTR düzeyinin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 46'sının farklı olduğu; t*TR düzeyi 3,7282 olarak tespit edilmiş;

bu düzeyin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu; t*TR oranının çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı dinleme metinleri derlem tabanlı olarak analiz edilmiş; hem okuma metinlerinde hem de dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelime ayrı ayrı tespit edilmiş; analizde kullanılan yazılım aracılığı ile bu 1000 kelime kıyaslanmış ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Yedi İklim YDTÖ C1 Düzeyi Ders Kitabı Dinleme ve Okuma Metinlerinde En Sık Kullanılan 1000 Kelimenin Ortaklık Düzeyi

İncelenen Metin Sayısı	En Sık Kullanılan 1000 Kelimede Ortak Kelime Sayısı	En Sık Kullanılan 1000 Kelimede Ortaklık Düzeyi
56	466	% 46

Çalışmanın bu aşamasında okuma ve dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelime tespit edilmiş ve kıyaslanmış; kıyaslama neticesinde en sık kullanılan 1000 kelimede 466 kelimenin ortak olduğu; okuma ve dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelimenin ortaklık düzeyinin % 46 olduğu saptanmıştır.

Yedi İklim ve Türkçeye Yolculuk C1 Düzeyi YDTÖ Ders Kitabı Okuma ve Dinleme Metinlerinin Türkçede En Sık Kullanılan İsim, Fiil ve Sıfatlar Bakımından Analizi

Araştırmanın bu aşamasında Türkçede en sık kullanılan 500 isim, sıfat ve fiil; veri setinde yer alan dokümanların dinleme, okuma becerisi metinlerinde kullanılan en sık 1000 kelime ve aynı dokümanlar bünyesinde kullanılan en sık 500 isim, sıfat ve fille kıyaslanmıştır.

Tablo 7

Yedi İklim ve Türkçeye Yolculuk C1 Düzeyi YDTÖ Ders Kitabı Okuma ve Dinleme Metinlerinin Türkçede En Sık Kullanılan İsim, Fiil ve Sıfatlar Bakımından Analizi

Doküman	Beceri Alanı	Türkçede En Sık Kullanılan 500 İsim		Türkçede En Sık Kullanılan 500 Fiil		En Sık Kullanılan 500 Sıfat		Türkçede En Sık Kullanılan 1000 Kelime ile Ortaklık	
		f()	%	f()	%	f()	%	f()	%
Türkçeye Yolculuk	Okuma	230	46	214	42	140	28	456	45
	Dinleme	208	41	184	36	88	17	413	41
Yedi İklim	Okuma	255	51	210	42	200	40	464	46
	Dinleme	235	47	199	40	239	48	473	47

Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı derlem tabanlı incelenerek ders kitabı bünyesinde en sık kullanılan 1000 kelime (type) bilgisayar yazılımı aracılığı ile tespit edilmiş; Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan 50 milyon kelimelik derlem tabanlı çalışma esas alınmış; bu çalışmada sık kullanıldığı tespit edilen ilk 1000 kelime ve en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda derlem tabanlı olarak incelenen ders kitabından en sık kullanılan 1000 kelime ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede kullanılan en sık 1000 kelimenin kıyaslanması sonucunda okuma metinlerinde 456 kelimenin ortak olup benzerlik düzeyinin % 45 olduğu; dinleme metinlerinde 413 kelimenin ortak olup benzerlik düzeyinin % 41 olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil ile Türkçede en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil kıyaslanmıştır. Bu çerçevede Türkçede en sık kullanılan 500 isim ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 isim

kıyaslanmış; okuma metinlerinde 230 ismin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 46 olduğu saptanmıştır. Dinleme metinlerinde ise 208 ismin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 41 olduğu saptanmıştır.

Türkçede en sık kullanılan 500 fiil ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 fiil kıyaslanmış; okuma metinlerinde 214 fiilin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 42 olduğu saptanmıştır. Dinleme metinlerinde ise 184 fiilin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 36 olduğu saptanmıştır.

Türkçede en sık kullanılan 500 sıfat ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 sıfat kıyaslanmış; okuma metinlerinde 140 sıfatın ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 28 olduğu saptanmıştır. Dinleme metinlerinde ise 88 sıfatın ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 18 olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde derlem tabanlı olarak analiz edilen diğer materyal yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma ve dinleme becerisi metinleridir. Bu kapsamda analiz aşağıdaki sıralamaya göre yapılmıştır.

Yedi İklim C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı derlem tabanlı incelenerek ders kitabı bünyesinde en sık kullanılan 1000 kelime (type) bilgisayar yazılımı aracılığı ile tespit edilmiş; Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan 50 milyon kelimelik derlem tabanlı çalışma esas alınmış; bu çalışmada sık kullanıldığı tespit edilen ilk 1000 kelime ve en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda derlem tabanlı olarak incelenen ders kitabından en sık kullanılan 1000 kelime ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede kullanılan en sık 1000 kelimenin kıyaslanması sonucunda okuma metinlerinde 464 kelimenin ortak olup benzerlik düzeyinin % 46 olduğu; dinleme metinlerinde 473 kelimenin ortak olup benzerlik düzeyinin % 47 olduğu tespit edilmiştir.

Yedi İklim C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil ile Türkçede en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil kıyaslanmıştır. Bu çerçevede Türkçede

en sık kullanılan 500 isim ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 isim kıyaslanmış; okuma metinlerinde 255 ismin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 51 olduğu saptanmıştır. Dinleme metinlerinde ise 235 ismin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 47 olduğu saptanmıştır.

Türkçede en sık kullanılan 500 fiil ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 fiil kıyaslanmış; okuma metinlerinde 210 fiilin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 42 olduğu saptanmıştır. Dinleme metinlerinde ise 199 fiilin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 40 olduğu saptanmıştır.

Türkçede en sık kullanılan 500 sıfat ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 sıfat kıyaslanmış; okuma metinlerinde 200 sıfatın ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 40 olduğu saptanmıştır. Dinleme metinlerinde ise 239 sıfatın ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 45 olduğu saptanmıştır.

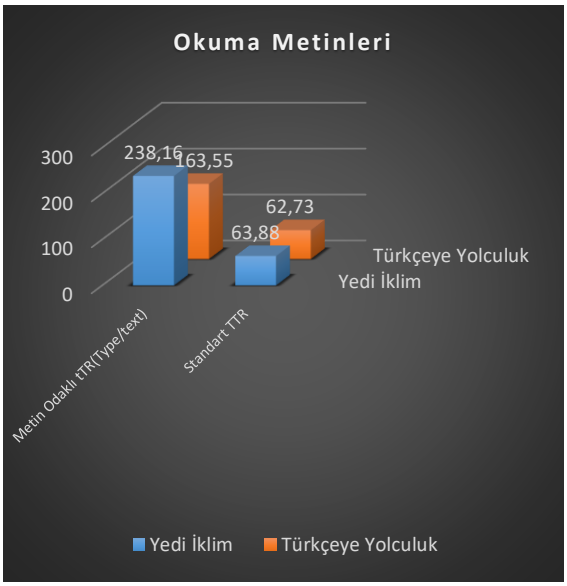
Tartışma, Sonuç ve Öneriler

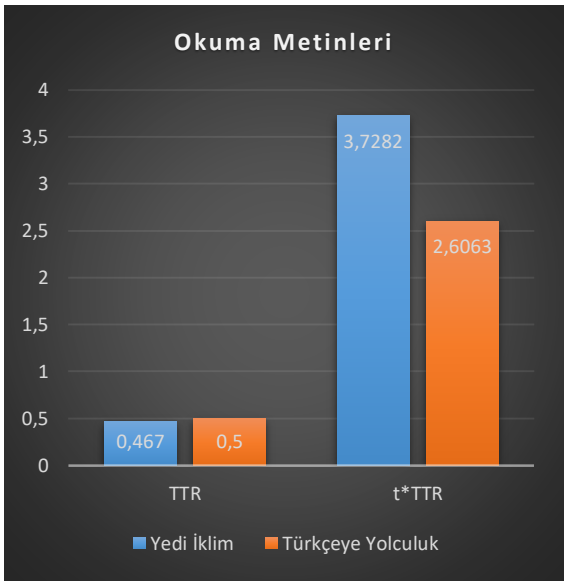
Yürütülen araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıkça kullanılan ve uzman bir ekiple hazırlanmış Türkçeye Yolculuk ve Yedi İklim yabancılar için Türkçe öğretim seti C1 düzeyi ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinleri derlem tabanlı incelenmiştir. Metinlerdeki toplam kelime sayısı ve farklı kelime sayıları tespit edilmiş; metinler derlem tabanlı istatistiki veriler ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında veri setini oluşturan materyaller derlem tabanlı incelenmiş; okuma ve dinleme becerisi metinleri analiz edilmiş; sonuçlar Şekil 1 ‘de gösterilmiştir.

Şekil 1

Okuma Metinlerine Yönelik Veriler



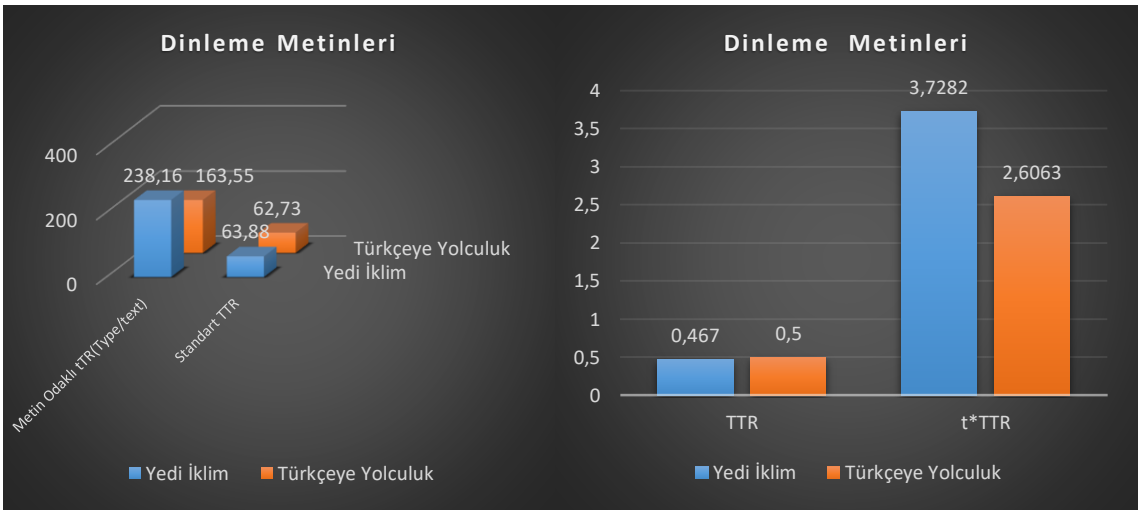


Şekil 1'deki verilerde de görüldüğü üzere toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0,456; standart TTR düzeyi 69,05 olarak tespit edilmiştir. Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders materyalinde Standart TTR düzeyinin normal olduğu saptanmıştır. Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabında TTR düzeyi 0,451; standart TTR düzeyi 64,25 olarak tespit edilmiştir. Standart TTR düzeyinin normal olduğu saptanmıştır. Yedi İklim YDTÖ c1 düzeyi ders kitabında t*TR düzeyi 3,6142 olarak tespit edilmiş; bu düzeyin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu; t*TR oranının çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak Standart TTR düzeyinin Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabına göre geride kaldığı; dolayısıyla Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinleri söz varlığı açısından daha dar kapsamlı olsa da kelime çeşitliliği açısından daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel şekilde Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinlerine ait Standart TTR verisi 69,05 iken Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinlerinde bu veri 64,25'tir. Dolayısıyla TTR düzeyine paralel şekilde Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı okuma metinlerinin kelime çeşitliliği açısından daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer aşamasında dinleme becerisi metinleri derlem tabanlı incelenmiş; sonuçlar Şekil 2 ‘de gösterilmiştir.

Şekil 2

Dinleme Metinlerine Yönelik Veriler

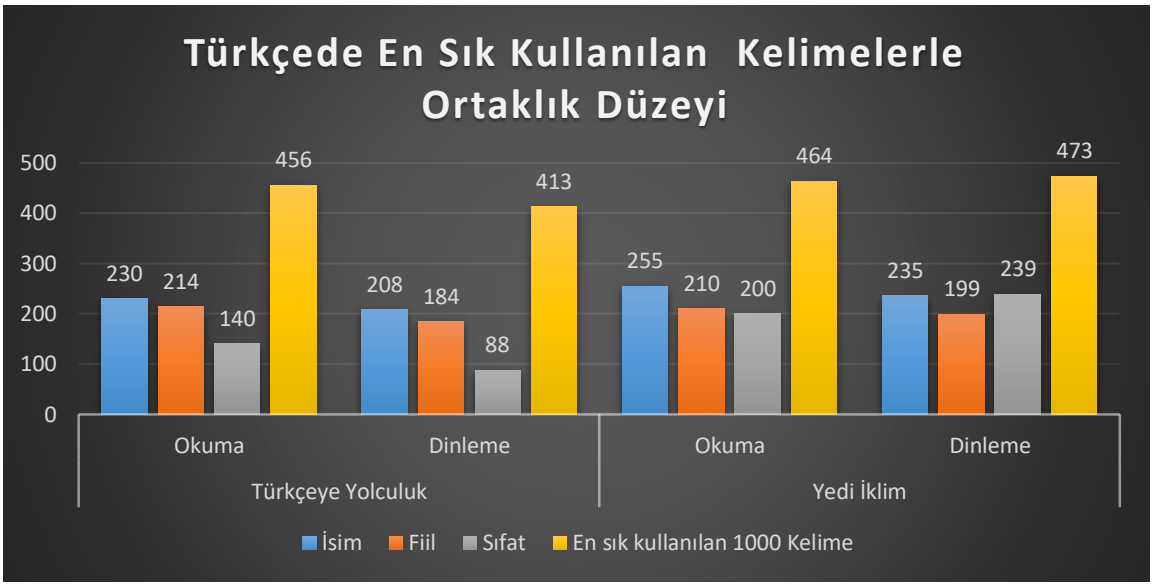


Şekil 2’de görüldüğü üzere Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabın dinleme metinleri incelenmiş;. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0,50’dir. Standart TTR düzeyi 62,73 düzeyindedir. Metin odaklı tTR 163,55 olarak tespit edilmiş; standart TTR düzeyinin normal olduğu saptanmıştır. Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı dinleme metinlerinde ise Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranını veren TTR düzeyi 0,467’dir. Standart TTR düzeyi 63,88 düzeyindedir. Metin odaklı tTR 238,16 olarak tespit edilmiş; tTR düzeyinin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 46’sının farklı olduğu; t*TR düzeyi 3,7282 olarak tespit edilmiş; bu düzeyin Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi ders kitabından oldukça yüksek olduğu; t*TR oranının çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında okuma ve dinleme becerisi metinleri derlem tabanlı incelenmiş; her kaynak özelinde okuma ve dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelime ve aynı dokümanlar bünyesinde kullanılan en sık 500 isim, sıfat ve fille kıyaslanarak ortaklı düzeyleri Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3

Dinleme ve Okuma Metinlerinin Türkçede En Sık Kullanılan Kelimelerle Otaklık Düzeyi



Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı bünyesinde en sık kullanılan 1000 ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede kullanılan en sık 1000 kelimenin kıyaslanması sonucunda okuma metinlerinde 456 kelimenin ortak olup benzerlik düzeyinin % 45 olduğu; dinleme metinlerinde 413 kelimenin ortak olup benzerlik düzeyinin % 41 olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye Yolculuk C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil ile Türkçede en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil kıyaslanmıştır. Bu çerçevede Türkçede en sık kullanılan 500 isim ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 isim kıyaslanmış; okuma metinlerinde isim türünde 230 kelimenin ortak olduğu; fiil türünde 214 kelimenin ortak olduğu; sıfat türünde 140 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Dinleme metinlerinde isim türünde 208 kelimenin ortak olduğu; fiil türünde 184 kelimenin ortak olduğu; sıfat türünde 88 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir.

Yedi İklim C1 düzeyi YDTÖ ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil ile Türkçede en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiil kıyaslanmıştır. Bu çerçevede Türkçede en sık kullanılan 500 isim ve materyal bünyesinde en sık kullanılan 500 isim kıyaslanmış; okuma

metinlerinde isim türünde 255 kelimenin ortak olduğu; fiil türünde 210 kelimenin ortak olduğu; sıfat türünde 200 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Dinleme metinlerinde isim türünde 235 kelimenin ortak olduğu; fiil türünde 199 kelimenin ortak olduğu; sıfat türünde 239 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Türkçede kullanılan en sık 1000 kelimenin kıyaslanması sonucunda okuma metinlerinde 464 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Dinleme metinlerinde en sık kullanılan 1000 kelime gözetildiğinde Yedi İklim C1 düzeyi YDTÖ materyalinin daha fazla ortak kelime barındırdığı görülmektedir. Okuma becerisi alanına ait en sık kullanılan 1000 kelimenin ortaklık düzeyleri ise her iki kaynakta da benzer düzeydedir. Türkçede en sık kullanılan sıfatlar bakımından Yedi İklim YDTÖ C1 düzeyi ders kitabı Türkçeye Yolculuk YDTÖ C1 düzeyi ders kitabına göre oldukça iyi durumda olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyal içeriklerinin, etkinliklerinin uluslararası standartlara sahip olması verimliliği derinden etkileyen bir faktördür. Temel dil becerileri açısından son derece önemli olan kelime öğretimi dili işlevsel kullanma, dil becerilerini işler hale getirmede anahtar konumundadır (Şimşek ve Gün, 2021). Bu araştırmada da uluslararası standartlar çerçevesinde derlem tabanlı yaklaşım benimsenerek C1 düzeyinde kullanılan materyallerin Türkçede en sık kullanılan 1000 sözcüğü barındırma düzeyleri; sözcük türleri bakımından en sık kullanılan 500 isim, sıfat, fiili barındırma düzeyleri incelenmiştir. Yedi İklim ve Türkçeye Yolculuk setlerinde dinleme ve okuma becerisi metinlerinde kelimelerin ortaklık düzeyi; yani her iki beceride de ortak kullanılan kelimelerin sayısının yeterli olduğu; Türkçede en sık kullanılan isim ve fiil türlerini barındırma bakımından iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak sözcük türleri bakımından Türkçeye Yolculuk setinde kullanılan sıfatların Türkçede en sık kullanılan sıfatlarla ortaklık bakımından düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öneriler

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin söz varlığı derlem tabanlı olarak düzenlenmelidir

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının söz varlığı Türkçede en sık kullanılan kelimeleri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ihtiyaç analizi yapılarak isim, sıfat, fiil türlerinde öğrenilecek temel kelime listeleri oluşturulmalıdır.
- Derlem tabanlı benzer çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma nitel desende yapılandırılmış olup etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Kaynakça/References

Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil* (Vol. 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin söz varlığı*. Bilgi Yayınevi.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *29*(29), 27-61.

Demirel, Ö. (2005), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*, Pegema Yayıncılık.

Elena, T. B. (2001). Corpus linguistics at work. *Studies in Corpus Linguistics, John Benjamins Publishing Company.*

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, *25*(3), 375-406.

Kurudayıoğlu, M. & Dölek, O. (2019). Söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemi. *Türkçenin Sözcük Öğretimi*, 19-36.

MacEnery, A. M., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge University Press.

Matsuoka, W. & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities?. *Reading in a Foreign Language*, *22*(1), 56-70.

Özkan, B. (2010). Türkçenin öğretiminde sifatlarin eşdizim sözlüğü: yöntem ve uygulama. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 51-65.

Şimşek, R. & Gün, M. (2021). A Corpus-based Research: The Vocabulary Content and Parts of Speech of A1 Level Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *17*.

Weisser, M. (2016). *Practical corpus linguistics: An introduction to corpus-based language analysis* (Vol. 43). John Wiley & Sons.

İletişim/Correspondence
Öğr.Gör.Dr. Ramazan ŞİMŞEK
ramazansimsek@nevsehir.edu.tr

Investigation of Social Studies Curriculum and Coursebooks in the Context of 21st Century Skills

Adem Yusuf Demir, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-4055-0042
Melike Özyurt, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0003-4527-9343

Abstract

The students' skill development is considered to be highly essential as well as their cognitive development in today's world. Equipping individuals with the skills for the requirements of the 21st century is among the main objectives of education in many countries. In this regard, 21st century skills have been defined by various institutions and organizations, and they have planned to be included in curricula for the development of those skills. The present study aimed to investigate the objectives in the social studies curriculum in Turkey in the academic year of 2019-2020 together with the activities and questions in the textbook in the context of 21st century skills. The data were obtained through document analysis technique and analysed through descriptive analysis in our study where qualitative research methodology was used. The documents examined within the scope of the study were the objectives in the social studies curriculum (for the 4th, 5th, 6th and 7th grades) and the activities and questions in social studies textbooks of MoNE (for the identical grades). As a result of the study, it was determined that the objectives, activities, and questions were aimed at developing a limited number of 21st century skills. The objectives, activities, and questions were mostly found to serve the development of critical thinking and problem-solving skills. It was also concluded that the curriculum and the textbooks did not comprise the objectives, activities, and questions for the development of 21st century skills such as flexibility and adaptability, leadership, and responsibility. In the light of research findings, it was recommended that social studies textbooks and curriculum should be enriched for the students' development of 21st century skills and should be inclusive in terms of 21st century skills

Keywords: Social Studies, 21st century skills, Objective, Activity

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1254-1290
DOI:10.17679/inuefd.867905

Article type:
Research article

Received : 30.01.2021
Accepted : 29.07.2021

Suggested Citation

Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Investigation of social studies curriculum and coursebooks in the context of 21st century skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Equipping individuals with the skills for the requirements of the 21st century is among the main objectives of education in many countries. In this regard, 21st century skills have been defined by various institutions and organizations, and they have planned to be included in curricula for the development of those skills. That's why, the students' acquisition of 21st century skills has been deemed to be crucial in contemporary educational systems (Larson & Miller, 2011; Saavedra & Opfer, 2012) and the necessity of training individuals with this equipment has widely been accepted (Walser, 2008). It has been articulated that 21st century skills were included in the curricula in the report entitled "*On Curriculum Change and Renewal Studies*" published by the Board of Education in 2017 in Turkey (MoNE, 2017). The present secondary school social studies curriculum in Turkey is among the most suitable grounds for the students' acquisition of those skills (Çelikkaya, 2011). The examination of the studies in the relevant literature yields that the skills under investigation within the scope of social studies course have been limited to higher-order thinking such as critical, creative, and questioning skills (Demir, 2006; Kurnaz, 2007; Özensoy, 2011; Öztürk, 2010). With regard to the curriculum, some studies compared the social studies curriculum of 2005 and 2017 in terms of learning domain, acquisition, concept, value, and skill dimensions (Akşit & Çoban, 2018). However, no specific research has been found in which the curriculum and textbooks of this course were examined at all grade levels for developing 21st century skills in terms of objectives and content.

Purpose

The present study aimed to determine to what extent the available social studies curriculum and textbooks serve to develop the 21st century skills of students, which have been among the general objectives of the curriculum in Turkey. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1- Are the objectives in the social studies curriculum (for the 4th, 5th, 6th, and 7th grades) aimed at improving students' 21st century skills?
2- Are the activities in social studies textbooks (for the 4th, 5th, 6th, and 7th grades) aimed at improving students' 21st century skills?
3- Are the questions in social studies textbooks (for the 4th, 5th, 6th, and 7th grades) aimed at improving students' 21st century skills?

Method

The qualitative research methodology was used in the research, and the data were obtained through the document analysis technique. A descriptive analysis technique was used to analyse the data. In this study, the objectives of the fourth, fifth, sixth, and seventh-grade social studies curriculum of the 2019-2020 academic year and the activities and questions in social studies textbooks were analysed in the context of improving students' 21st century skills. The 21st century skills conceptual framework proposed by P21 was used during the analysis process. The descriptive analysis was re-performed after a while and the results were compared in order to ensure validity and reliability indicating that there was no difference between the analysis results. Subsequently, an independent expert working on program development and 21st century skills was consulted for the examination of the analysis procedure and research findings.

Findings

As a result of the study, it was determined that 72 out of 131 objectives, 153 out of 275 activities, and 278 out of 448 questions in the social studies curriculum were aimed at improving one or more 21st century skills. Based on the analyses of objectives by 21st century skills, it was extrapolated that while the seventh-grade curriculum covered the most objectives aimed at improving 21st century skills, the fourth-grade curriculum had the least. According to the analyses by skills, it was determined that critical thinking and problem-solving were the most common skills in the objectives of all grade levels. They were followed by ICT literacy and creativity and innovation

skills. However, the objectives for leadership and responsibility as well as for flexibility and adaptation skills were not included in the social studies curriculum.

Regarding the findings of 21st century skills analysis for the activities, it was concluded that the seventh-grade textbooks also covered the most activities aimed at developing those skills while the fourth-grade textbooks had the least. It was observed that the activities were mostly aimed at developing critical thinking and problem-solving and information literacy skills. However, the activities in social studies textbooks were not aimed at developing students' flexibility and adaptability, productivity and responsibility, leadership, and responsibility skills.

Similar findings with the objectives and activities were achieved as a result of the analysis of the questions in the social studies textbooks within the context of 21st century skills. Accordingly, the questions for developing 21st century skills were mostly covered in the seventh-grade textbooks while the fifth-grade textbooks had the least. It was determined that the questions in the textbooks were mostly aimed at developing students' critical thinking and problem-solving skills. However, it was found that there were no questions about developing students' cooperation, flexibility, and adaptability, leadership and responsibility, productivity, and responsibility skills in the textbooks.

Discussion & Conclusion

As a result of the study, it was determined that the objectives in the social studies curriculum and the activities and questions in the textbooks were aimed at developing a limited number of 21st century skills. Moreover, it was found that the seventh-grade textbooks had the highest number of objectives, activities, and questions for developing 21st century skills. It was also established that the analysis results of the objectives, activities, and questions on developing 21st century skills were consistent with each other.

The research results implied that the objectives, activities, and questions of the social studies curriculum were mostly aimed at developing critical thinking and problem-solving skills. The reason why critical thinking and problem-solving skills were mostly involved in objectives, activities, and

questions in comparison with other 21st century skills may be that the acquisition of these skills has been among the special objectives of the social studies curriculum which was specified in the curricula: *"Having critical thinking skills as being the individuals who know the ways to reach correct and reliable information…"* (MoNE, 2018). However, it was determined that the objectives, activities, and questions aiming at developing flexibility and adaptability, productivity and responsibility, leadership, and responsibility skills were not comprised in the social studies curriculum. As a matter of fact, these are intertwined skills that become meaningful when adopted by the individuals in an integrated manner (Alismail & McGuire, 2015; Beers, 2011; Germaine, Richards, Koeller, Schubert-Irastorza, 2016). Therefore, it will be more effective to distribute each skill as much as possible in the objectives, and activities, and questions in the textbooks considering the compatibility with the content, and to include ample objectives, activities, and questions to improve these skills.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Adem Yusuf Demir, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4055-0042
Melike Özyurt, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4527-9343

Öz

Günümüzde öğrencilerin bilişsel alandaki gelişimlerinin yanı sıra bazı beceriler açısından gelişmesi de oldukça önemli görülmektedir. 21. yüzyılın gereklerine uygun beceriler ile bireyleri donatmak birçok ülkede eğitimin temel hedefleri arasındadır. Bu kapsamda çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından 21. yüzyıl becerileri tanımlanmış ve eğitim programlarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik planlamalara yer verilmiştir. Bu araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'de uygulanmakta olan sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımları ile ders kitabında yer alan etkinlik ve soruların 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiş, betimsel analiz uygulanarak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında incelen dokümanlar sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları (4, 5, 6 ve 7.sınıf) ve MEB sosyal bilgiler dersi kitaplarında (4, 5, 6 ve 7. sınıf) yer alan etkinlik ve sorulardır. Araştırma sonucunda; kazanım, etkinlik ve soruların sınırlı sayıda 21. yüzyıl becerisinin geliştirilmesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Kazanım, etkinlik ve sorular en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine yöneliktir. Araştırmada ayrıca programda ve kitaplarda 21. yüzyıl becerilerinden esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanım, etkinlik ve soruların yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programının öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmesi ve 21. yüzyıl becerileri açısından kapsayıcı nitelik kazandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, 21. yüzyıl becerileri, kazanım, etkinlik

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1254-1290
DOI:10.17679/inuefd.867905

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
30.01.2021
Kabul Tarihi:
29.07.2021

Önerilen Atıf

Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905

GİRİŞ

Değişimin hızı yaşamımızı etkiyen birçok alanda gerçekleşen gelişimi gözle görülür hale getirmiştir. Farklı alanlarda gerçekleşen bu gelişim ve iyileşmeler birbirleri ile bağlantılı olarak insanların yaşayışlarını etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz bu dönem teknolojinin hızla geliştiği, "bilgi" kavramının öncelik kazandığı, toplumsal dinamizmin de etkisiyle bu olgunun devamlı olarak kendini yenilediği bir dönemdir (Bölükoğlu, 2002). Sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği günümüzde, bilgi üretimi ve aktarımı artmış, teknoloji ve gelişimin ana unsuru olmuştur. Bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu bir yüzyılda, bireylerin bu ihtiyaca yönelik olarak kalifiye hale gelmesi önceliklidir (Balay, 2004). Bu yeterliliğe sahiplik, daha geniş bir bakış açısıyla ifade etmek gerekirse hayatın her alanında ve her döneminde etkili ve verimli olmaktan ziyade, bu etkililiğe ulaşabilme yollarını kavramak ile alakalıdır.

Böyle gereksinimlerin olduğu bir dünyada insanların bilgiyi doğru okuyup anlamlandırması, sürekli kendini geliştirerek çağa ayak uydurması, her türlü toplumsal ihtiyacı karşılaması, ortaya çıkan farklı sorunlar veya gelişmeler karşısında doğru adımları atabilmesi için ortaya konmuş bir kavram karşımıza çıkmaktadır: 21. yüzyıl becerileri (Walser, 2008). Günümüzde eğitim ile mevcut bilgiyi öğrenciye aktarmak veya öğretmekten ziyade "öğrenmeyi öğrenme" ve "beceri" geliştirme hedeflenmektedir. Daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde ise; modern dünyada ihtiyaç duyulan, her anlamda yetişmiş bir bireyin sahip olması gereken beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak açıklanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri farklı gruplar tarafından farklı şekillerde tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır. Partnership for 21st Century Skills (P21), En Gauge North Central Regional Educational Laboratory (EnGauge/NCREL), Assesment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), National Educational Technology Standards (NETS/ISTE), European Comission (EC), Organisation for Economic Cooperationand Development (OECD) 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması üzerine çalışmalar yapmış kurum ve kuruluşlardan bazılarıdır (Koltuk ve Kocakaya, 2015).

Bu kurum/kuruluşlardan P21 (2009); 21. yüzyıl becerilerini bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve meslek becerileri olarak sınıflamaktadır. En Gauge/NCREL (Lemke, 2002); keşfedici düşünme, etkili iletişim, dijital çağ okuryazarlığı ve yüksek üretkenlik olarak gruplamaktadır. ATCS (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley ve Rumble, 2010; Griffin, McGaw ve Care, 2012) 21. yüzyıl becerilerini; düşünme yolları, çalışma yolları, çalışma araçları ve dünyada yaşam şeklinde düzenlemiştir. NETS/ISTE (2007) tarafından ise bu beceriler; yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve işbirliği, teknoloji ve bilgi akışı ve dijital vatandaşlık olarak belirlenmiştir. EC'ye (2018) göre ise bu beceriler; öğrenmeyi öğrenmek, matematik, fen, teknoloji ve mühendislik alanlarında yetkinlik, farklı alanlardaki okuryazarlık, çok dillilikte yetkinlik, dijital yetenekler, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal alan ve yurttaşlık ile ilgili yetkinlik ve girişimcilik olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir önemli kuruluş olan OECD (2005) 21. yüzyıl becerilerini; gruplarla iletişim, araçların interaktif kullanımı ve bağımsız davranma olarak ifade etmektedir. Kurum/kuruluşların gerçekleştirdiği sınıflamalar genellikle alt becerileri de kapsamakla birlikte, tüm bu beceriler detaylı olarak incelendiğinde; üstbilişsel öğrenme, etkili iletişim, dijital dünyayı okumak, işbirliği, meslek ve yurttaşlık becerilerinin birçok sınıflamada yer aldığı görülmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Koltuk ve Kocakaya, 2015; Özyurt, 2020). Bu çerçevede bu konuda çalışma yapmış kurum ve kuruluşların eğitim programlarına dâhil edilmesi önerilen beceriler konusunda ortak bir paydada buluştukları ve aynı zamanda sundukları sınıflamalar ver tanımladıkları becerilerle birbirlerini tamamlayıp, yeniden kavramsallaştırmaya yardımcı oldukları söylenebilir (Dede, 2010). Bu araştırmada ise P21 tarafından sunulan çerçeve temele alınmıştır. P21'in tanımladığı 21. yüzyıl becerileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

21. Yüzyıl Becerileri

Ana beceriler	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yaşam ve Meslek Becerileri
Alt becerileri	Yaratıcılık ve Yenilenme Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme İletişim İşbirliği	Bilgi Okur-yazarlığı Medya Okur-yazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okur-yazarlığı	Esneklik ve Uyum Girişimcilik ve Öz-Yönelim Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler Üretkenlik ve Mesuliyet Liderlik ve Sorumluluk

(Gelen, 2017)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrenme ve yenilenme becerileri; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri ile iletişim ve işbirliği gibi becerileri kapsamaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin ise doğru bilgiye ulaşma, medya kullanımında akılcılık ve teknoloji ile kurgulanmış öğrenme becerilerini kapsadığı söylenebilir. Yaşam ve meslek becerilerinin ise üretken iş yaşamını ve kişisel gelişim alanını kapsadığı ifade edilebilir. Burada önemli olan bireylerin değişen ve gelişen çalışma hayatına uyumu sağlayabilecekleri becerileri kazanmalarıdır. Bu becerileri kazanan bireyler kendi yaşamlarında sorumluluklarını yerine getirebilir, eleştiriye açık olabilir, zaman yönetiminde etkili olup bunu yaşamları boyunca gerçekleştirebilirler (Göksun ve Kurt, 2017; Anagün ve diğerleri, 2016).

Bu beceriler hem bireyin kendini gerçekleştirme yolunda kendi yardımcıları hem de toplumsal gelişme için ihtiyaç duyulan bireylerin sahip olması gereken becerilerdir. Günümüzde ve yakın gelecekte rutin, basit işler bilgisayarlar ve yapay zekâlar tarafından yapılacak ve alt düzey düşünme becerinin önemi azalacaktır (Saavedra ve Opfer, 2012). Şirketler ise üst düzey düşünme becerilerine sahip insanları işe almak isteyeceklerdir (Walser, 2008). Aynı zamanda insanlığın küresel çapta

problemlerle baş edebilmesi için de bireylerin bu becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Dede, 2010).

21. yüzyıl becerileri öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine daha fazla aktif olarak katılmak, öğrenme sorumluluklarını almak, karşılarına çıkan her duruma karşı doğru hamlede bulunmak, problemlerin üstesinden gelmek ve kendi hızlarında öğrenmek isterler (Voogt ve Roblin, 2010). Bunun için öğretmenlerin de öğrencileri bu becerilerle donatabilecek, bu becerileri kullanıp pratik yapabilecekleri ortam oluşturabilecek niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Özcan, 2013). 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması sadece öğrenci talebi veya öğretmen yeterlikleri ile sağlanabileceğini söylemek mümkün değildir. Bunun gerçekleşebilmesi için köklü, sistemsel değişikliklere ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle 21. yüzyıl becerileri son yıllarda birçok ülkenin eğitim programlarında yer almaya başlamıştır. ABD'de birçok eyaletin eğitim programına 21.yüzyıl becerileri dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra birçok kurum ve kuruluş da 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimi desteklemektedir (Gelen, 2017). Yine aynı şekilde Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya Norveç, Yeni Zelanda gibi ülkelerin eğitim programlarında da 21. yüzyıl becerilerinin izleri bulunmaktadır (Anagün ve diğerleri, 2016). Çünkü 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması çağdaş eğitim sistemlerinde önemli görülmekte (Larsonve Miller, 2011; Saavedra ve Opfer, 2012) ve bireylerin bu donanımla yetiştirilmesinin gerekliliği yaygın olarak kabul görmektedir (Walser, 2008). Türkiye'de ise Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2017 yılında yayınladığı "Müfredatta Değişiklik ve Yenileme Çalışmalarının Üzerine" adlı raporda öğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin dâhil edildiğinden bahsedilmektedir (MEB,2017).

> *"Yenilenen müfredatlar ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel yeterlilik ve beceriler tüm disiplin alanları için ortak olarak verilmiştir. Bu yeterlilik ve beceriler, müfredatlarda disiplin alanlarının kazanımlarına ve/veya açıklamalarına doğrudan yahut dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir.""Müfredatlarla kazandırılmak hedeflenen yeterlilik ve*

beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamaların belirlenmesinde 21. yüzyıl Becerileri olarak anılan yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin açıklamalar da dikkate alınmıştır"

Durum böyle iken Türkiye'de hali hazırda ilkokul 4. sınıf ve ortaokul düzeyinde uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı bu becerilerin öğrencilere kazandırılması açısından en uygun zeminlerdendir (Çelikkaya, 2011). Sosyal bilgiler dersi öğrencileri topluma uyumlu birer birey olarak hazırlar. Öğrencilerin aile, okul, meslek yaşantısında etkili ve başarılı olabilmesi için birtakım beceriler kazanmasını hedefler. Sosyal bilgiler dersi, günlük hayatla iç içe olan konuları ile öğrencinin hayatı boyunca karşılaşabileceği sosyal olay, olgu veya kavramlar hakkında ön hazırlık yaptırır ve donanımlı bir birey olmasında ona yardımcı olur. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçları arasında; bilgiyi işleme ve yönetme, kültürü öğrenme ve sahip çıkma, vatandaş olarak sorumluluklarını yerine getirme gibi amaçlar vardır (Öztürk, 2010). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda etkili olabilecek bir yapıdadır.

Alan yazında sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin çalışmalar incelendiğinde; altıncı sınıf sosyal bilgiler programının zihinsel becerilerin gelişmesine uygun bir ders olduğu görülmüştür (Taşkıran, 2014). Bunun yanı sıra bu dersin 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan birçok üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesine olanak sağlayan bir ders olduğu da söylenebilir. Bu kapsamda; eleştirel okuma becerisine göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin, eleştirel düşünme becerisini arttırdığı tespit edilmiştir (Özensoy, 2011). Bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok araştırmada uygulamalar sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öztürk (2010) öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine yönelik gelişimlerini, Demir (2006) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini bu ders kapsamında incelemişlerdir. Ayrıca Kurnaz (2007), beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi incelenmiş; içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının bu ders bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bunların yanı sıra Shepherd'a (1998) göre sosyal bilgiler dersi

problem çözme ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek açısından uygun bir zemin olarak tanımlanmaktadır. Hepburn (1999) ile Stein ve Prevet (2009) da bu dersi bir diğer 21. yüzyıl becerisi olan medya okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırmada önemli bir ders olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmalar ışığında sosyal bilgiler dersinde verilen beceri temelli eğitimlerin olumlu sonuçları olduğu ve dersin becerilerle iç içe olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi, kapsamı ve özü itibariyle buna müsait bir disiplin olarak değerlendirilebilir.

Alan yazındaki, çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler dersi kapsamında çalışılan becerilerin; eleştirel, yaratıcı ve sorgulama vb. üst düşünme becerileri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Program bağlamında ise 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırıldığı ve bu iki programın içerik olarak belirgin bir farklık göstermediği ancak kapsadığı beceri açısından 2017 öğretim programının daha zengin olduğu belirlenmiştir (Akşit ve Çoban, 2018). Ancak bu dersin öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım ve içeriğe sahip olma açısından tüm sınıf düzeylerinde incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda hem alan yazındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlamak, hem de program geliştirmecilere ve öğretmenlere; uygulamadaki sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının öğretim programlarımızın genel amaçları arasında yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye ne ölçüde hizmet ettiğini belirlemek amacı ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların ve ders kitabında yer alan etkinlik ve soruların öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumunun belirlenmesi, ileriki dönemlerde yapılacak program geliştirme ve kitap çalışmaları için 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik yenilikler bağlamında referans olabilir. Araştırma bu bağlamda önemli görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Sosyal bilgiler öğretim programlarında (4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyleri) yer alan kazanımlar öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik midir?
2- Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki (4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyleri) yer alan etkinlikler öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik midir?
3- Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki (4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyleri) yer alan sorular öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik midir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin uygulandığı araştırmada veriler doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programının kazanımları ve ders kitaplarında yer alan etkinlik ve sorular 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelendiği için bu yöntem ve tekniğin uygulanması uygun görülmüştür. Çünkü nitel araştırmalar çoğunlukla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği çalışmalardır. Doküman analizi ise araştırmada incelenmesi amaçlanan olay, olgu veya kavramlar ile ilgili bilgi içeren yazılı, görsel kaynakların analizidir (Şimşek, 2009).

İncelenen dokümanlar

Bu çalışmada doküman olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uygulamada olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar (MEB, 2018), ile sosyal bilgiler ders kitaplarında (4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde) yer alan etkinlik ve sorular öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik olma durumları bakımından incelenmiştir. İncelenen ders kitapları 2019- 2020 eğitim öğretim yılında MEB tarafından önerilen dördüncü sınıf (Tüysüz, 2018), beşinci sınıf (Şahin, 2018), altıncı sınıf (Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz, 2019) ve yedinci sınıf (Azer, 2019) sosyal bilgiler kitaplarıdır. Bu dokümanlar incelenirken eğitim programının öğeleri dikkate alınmıştır. Bir eğitim programı dört öğeden oluşmaktadır: Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme (Demirel, 2012). Hedef öğesine uygun olarak öğretim programında yer alan

kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecine uygun olarak etkinlikler, değerlendirme öğesi kapsamında da kitaplarda yer alan sorular incelenmiştir. Yapısı itibari ile beceri kazandırmaya yönelik olmayan içerik öğesini karşılayan bilgi metinleri bu incelemenin kapsamı dışında tutulmuştur.

Analiz süreci

Araştırmaya konu olan belgelerden öğretim programı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinden, ders kitapları eğitim bilişim ağı (EBA) internet sitesinden elde edildikten sonra betimsel analiz sürecine geçilmiştir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Nitel analiz, konunun birimlerine bütünsel bir bakış açısıyla baktığı için güçlü görülmektedir (Patton, 2018). Analiz sürecinde P21 tarafından önerilen 21. yüzyıl becerileri kavramsal çerçevesi temele alınmıştır.

Bu kapsamda öğretim programlarında yer alan kazanımların tamamı analize tabi tutulmuştur. Ders kitabında yer alan sorulardan ise, dördüncü sınıf düzeyinde “hazırlık bölümü soruları”, “yorumlama ve çıkarım soruları”; beşinci sınıf düzeyinde “hazırlık çalışması”, “düşünelim, tartışalım”; altıncı sınıf düzeyinde “hazırlanalım”, “cevaplayalım” ve yedinci sınıf düzeyinde “metin içi sorular”, “konuya ilgi çekme soruları” başlıkları altında öğrenciye yöneltilen soruların analizi gerçekleştirilmiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklerden ise; dördüncü sınıf düzeyinde “yapınız”; beşinci sınıf seviyesinde “sıra sizde”, “görseli yorumlayalım”, “özlü sözleri yorumlayalım”, “araştıralım paylaşalım”; altıncı sınıf düzeyinde “sıra sizde” ve yedinci sınıf düzeyinde “etkinlik zamanı” başlıkları altında yer alan etkinlikler incelemeye alınmıştır.

Sonrasında veri analizi tablolaştırılmış, incelenen öğelerin (kazanım, etkinlik, soru) her biri için birer örnek sunulmuş, bu örnekte ilgili öğenin belirlenen beceri ile nasıl ilişkilendirildiği açıklanmıştır. Oluşturulan tablolarda kazanımların kodlanmasında, sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen numaralar kullanılmıştır. Örneğin; 7.4.3. numaralı kazanım yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının dördüncü ünitesine ilişkin üç numaralı kazanımı ifade etmektedir. Sosyal bilgiler kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin kodlanmasında ise sınıf düzeyi ve sayfa numarasından

faydalanılmıştır. Aynı sayfada birden fazla etkinlik veya soru varsa kodlamada üçüncü sayıya yer verilerek etkinliğin veya sorunun sayfadaki sırası belirtilmiştir. Örneğin 5.141 kodlaması beşinci sınıf sosyal bilgiler kitabı sayfa 141' deki etkinliği belirtmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür (Başkale, 2016). Bu kapsamda kategorilerin yorumlanmasının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda yapılan analiz sonuçlarında farklılık göstermemesi gerekmektedir (Erdem, 2011). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla betimsel analiz yapıldıktan bir süre sonra analiz yeniden yapılarak sonuçlar karşılaştırılmış ve analiz sonuçları arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca analiz tamamlandıktan sonra program geliştirme ve 21. yüzyıl becerileri konusunda çalışmalar yapan bağımsız bir uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzman ile görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra her bir öğeye ilişkin analiz tablosunun altında örnek alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ile sosyal bilgiler kitaplarında yer alan etkinlik ve soruların P21 tarafından tanımlanan 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde betimsel analizinden elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası ile sunulmaktadır.

Kazanımların 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analizi

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında dördüncü sınıf düzeyinde 33, beşinci sınıf düzeyinde 33, altıncı sınıf düzeyinde 34 ve yedinci sınıf düzeyinde 31 adet olmak üzere toplam 131 adet kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların her biri öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumlarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Kazanımların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumu

	4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf	
21. yüzyıl becerileri	*f*	Kazanım	*f*	Kazanım	*f*	Kazanım	*f*	Kazanım	*Toplam*
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri									
Yaratıcılık ve Yenilenme	4	4.4.2, 4.4.3 4.4.4,4.5.4	1	5.5.5	2	6.4.2 6.5.3	8	7.4.1, 7.4.2 7.4.3,7.5.1 7.7.4,7.5.5 7.5.6,7.5.2	15
Eleştirel düşünme ve problem çözme	5	4.3.1,4.3.4 4.3.5,4.5.1 4.4.4	10	5.2.3, 5.2.4 5.2.5,5.3.25 4.3, 5.4.1 5.5.3, 5.5.4 5.7.2, 5.6.1	11	6.1.2,6.1.3 6.2.4,6.3.4 6.5.5,6.5.2 6.6.3,6.7.1 6.7.2,6.7.4 6.7.3	14	7.1.1,7.1.3 7.2.2,7.2.4 7.3.1,7.3.2 7.3.3,7.4.2 7.4.3,7.4.4 7.7.3,7.5.6 7.6.4,7.5.2	40
İletişim							2	7.1.1,7.1.2	2
İşbirliği			1	5.5.5	1	6.1.4	1	7.7.4	3
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri									
Bilgi Okuryazarlığı	2	4.2.1,4.1.1	3	5.2.1,5.4.5 5.3.1	5	6.2.1,6.3.1 6.3.4, 6.4.1 6.7.3	6	7.2.4, 7.3.1 7.3.2,7.3.3 7.4.1,7.4.3	16
Medya Okuryazarlığı			2	5.4.3,5.4.2			1	7.1.3	2
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı			1	5.4.1			2	7.1.4,7.5.6	3

Yaşam ve Meslek Becerileri									
Esneklik ve Uyum									
Girişimcilik ve Özyönetim	4	4.4.4,4.5.1 4.5.5,4.5.3 4.4.5	3	5.1.3, 5.4.3 5.5.6	2	6.1.4, 6.5.3	4	7.1.2,7.1.4, 7.5.5,7.7.4	14
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	1	4.1.4, 4.1.5 4.6.2, 4.7.4	1	5.1.3			1	7.7.3	6
Üretkenlik ve Mesuliyet	1	4.4.4	1	5.5.5	1	6.5.3	1	7.7.4	4
Liderlik ve Sorumluluk									
Toplam	20		23		22		40		105

Tablo 2'de görüldüğü üzere 131 adet kazanımın 72'si bir veya daha fazla 21. yüzyıl becerisini geliştirmeye yöneliktir. Programlarda yer alan kazanımların 59'u ise herhangi bir 21. yüzyıl becerisinin geliştirilmesine yönelik değildir. Kazanımlar sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların en çok yedinci sınıf, en az ise dördüncü sınıf programlarında yer aldığı görülmektedir. Tablo 2 beceriler açısından incelendiğinde ise; eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin tüm sınıf düzeylerinde, kazanımlarda en çok yer alan beceri olduğu belirlenmiştir. Bu beceriyi BİT okuryazarlığı ile yaratıcılık ve yenilenme becerileri takip etmektedir. Liderlik ve sorumluluk ile esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar sosyal bilgiler öğretim programında yer almamaktadır. İletişim ve işbirliği becerilerine ilişkin kazanımlar ise sınırlı sayıdadır. Tablo 2'de ayrıca sosyal bilgiler öğretim programlarında yer

alana kazanımların öğrencilerin en çok öğrenme ve yenilenme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Aşağıda 21. yüzyıl becerilerinden işbirliği ve iletişim becerilerine ilişkin kazanım örnekleri sunulmaktadır.

İşbirliği becerisi:

"SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir."

"SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir."

İletişim becerisi:

"SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışları sorgular."

"SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır."

Etkinliklerin 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analizi

Bu başlık altında 2019-2020 eğitim öğretim yılında dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumuna göre analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan dördüncü sınıf düzeyinde 37, beşinci sınıf düzeyinde 70, altıncı sınıf düzeyinde 67 ve yedinci sınıf düzeyinde 101 adet olmak üzere toplam 275 adet etkinlik analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumu

	4. sınıf		**5. sınıf**		**6. sınıf**		**7. sınıf**		
21. yüzyıl becerileri	*f*	Etkinlik	*f*	Etkinlik	*f*	Etkinlik	*f*	Etkinlik	*Toplam*

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri									
Yaratıcılık ve Yenilenme	3	4.52, 4.58 4.113	2	5.141, 5.143	2	6.149, 6.179			7
Eleştirel düşünme ve problem çözme	14	4.24, 4.58 4.67, 4.69 4.72, 4.103 4.109, 4.122 4.124, 4.131 4.141, 4.148 4.156, 4.162	16	5.17, 5.23 5.46, 5.42 5.47,5.49.1 5.55,5.74.1 5.74.2, 5.85 5.101, 5.106 5.140, 5.148 5.161.2, 5.171.2 5.174.1, 5.183.2	22	6.16.1,6.16.2 6.22, 6.26 6.38.2, 6.41.1 6.52, 6.91 6.112, 6.120 6.138, 6.146 6.149, 6.168 6.183, 6.197 6.203, 6.211 6.212, 6.216.2 6.222, 6.231	42	7.13.1, 7.13.2 7.15.1, 7.15.2 7.15.1, 7.22.1 7.24.1, 7.27 7.29.1, 7.42 7.47,7.49,7.53 7.58,7.61,7.64 7.70, 7.91 7.103, 7.112.1 7.112.2, 7.133 7.135, 7.141, 7.143,7.145.2. 7.160.2,7.222 7.160.3,7.161 7.163, 7.168, 7.169,7.173, 7.175, 7.191 7.198, 7.198.1 7.198.2,7.216, 7.217.1, 7.221	94
İletişim							4	7.13.2, 7.15.2, 7.18.1, 7.20.1	4
İşbirliği	1	4.81			3	6.38, 6.207 6.222			4
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri									

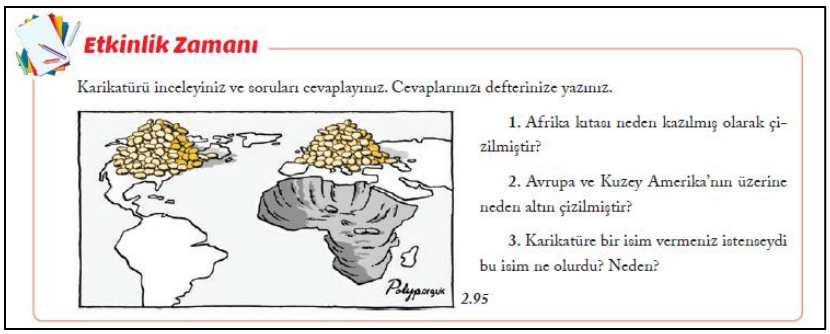
Bilgi Okuryazarlığı	13	4.15, 4.41, 4.58, 4.67 4.72, 4.73 4.75, 4.82 4.109, 4.131 4.135, 4.136 4.176	14	5.28, 5.34 5.42, 5.57 5.65, 5.79 5.83, 5.107 5.112.1, 5.112.2 5.125, 5.161 5.183.1, 5.195.1	11	6.52, 6.53 6.63, 6.96 6.108, 6.110.1 6.118, 6.149 6.153.2, 6.231 6.240	18	7.42,7.47, 7.55, 7.57, 7.61, 7.69 7.70, 7.81, 7.91 7.103, 7.104, 7.208 7.141,7.112.2 7.153, 7.163, 7.187.1, 7.187.2, 7.191	56
Medya Okuryazarlığı	1	4.118	1	5.105	1	6.216.1	2	7.121.2, 7.194	5
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	1	4.94	3	5.39.1, 5.101, 5.105	1	6.146			5
Yaşam ve Meslek Becerileri									
Esneklik ve uyum									
Girişimcilik ve özyönetim	1	4.24	1	5.25,	2	6.153.1, 6.253	1	7.27	5
Sosyal ve kültürlerarası beceriler	1	4.30	3	5.53.2, 5.98.2 5.190	1	6.41.2	3	7.121.1 7.216, 7.217.1	8
Üretkenlik ve Sorumluluk									
Liderlik ve sorumluluk									
Toplam	35		40		43		70		188

Tablo 3'te belirtildiği üzere sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan 275 etkinliğin 153'ü öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu etkinliklerin bazıları birden fazla 21. yüzyıl becerisini geliştirmeye yönelik iken, kitaplarda yer alan diğer 122 etkinlik bu niteliğe sahip değildir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yarıya yakınının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik olmadığı söylenebilir.

Etkinlikler sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise; 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin en çok yedinci sınıf, en az ise dördüncü sınıf ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Bu durum kazanımların analizi ile benzerlik göstermektedir. Tablo 3 beceriler açısından incelendiğinde ise kazanım analiz sonuçlarına benzer şekilde etkinliklerin de en çok eleştirel düşünme ve problem çözme ve bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinlikler öğrencilerin esneklik ve uyum, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik değildir. Sınırlı sayıda etkinlik ise öğrencilerin girişimcilik ve öz yönetim, yaratıcılık ve yenilenme, medya okuryazarlığı ve BİT teknolojileri okuryazarlığı, sosyal ve kültürlerarası becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu becerilerin yer aldığı etkinlikler, sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise eşit bir dağılım olduğu görülmektedir. Tablo 3 genel olarak değerlendirildiğinde; ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin en çok öğrenme ve yenilenme becerilerini, en az yaşam ve meslek becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Aşağıda 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerine ilişkin etkinlik örnekleri sunulmaktadır.

Şekil 1

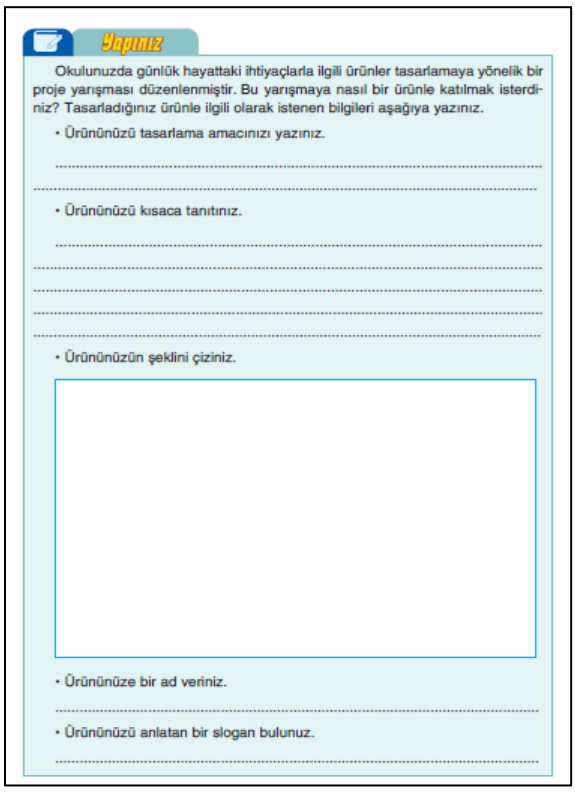
Eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örneği



Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı sayfa 70'de yer alan bu etkinlikte, öğrencilerin derinlemesine düşünüp çıkarım yapmaları buna bağlı olarak da eleştirel düşünme becerilerini kullanarak karikatürü yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Bu etkinlik öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama örneği olarak kabul edilebilir.

Şekil 2

Yaratıcılık ve yenilenme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örneği


Yapınız

Okulunuzda günlük hayattaki ihtiyaçlarla ilgili ürünler tasarlamaya yönelik bir proje yarışması düzenlenmiştir. Bu yarışmaya nasıl bir ürünle katılmak isterdiniz? Tasarladığınız ürünle ilgili olarak istenen bilgileri aşağıya yazınız.

- Ürününüzü tasarlama amacınızı yazınız.
- Ürününüzü kısaca tanıtınız.
- Ürününüzün şeklini çiziniz.
- Ürününüze bir ad veriniz.
- Ürününüzü anlatan bir slogan bulunuz.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı sayfa 113'te yer alan bu etkinlik öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak kendilerine özgü projeler oluşturmalarına fırsat vermektedir. Bu nedenle etkinliğin öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Soruların 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analizi

Bu kısımda 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulamada olan dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitaplarında yer alan soruların, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini

geliştirmeye yönelik olma durumuna göre analizinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sorulardan dördüncü sınıf düzeyinde 120, beşinci sınıf düzeyinde 58, altıncı sınıf düzeyinde 118 ve yedinci sınıf düzeyinde 152 adet olmak üzere toplam 448 adet soru analize dâhil edilmiştir. Analiz sonucun elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Soruların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumu

	4. sınıf		**5. sınıf**		**6. sınıf**		**7. sınıf**		
21. yüzyıl becerileri	*f*	Soru	*f*	Soru	*f*	Soru	*f*	Soru	*Toplam*
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri									
Yaratıcılık ve Yenilenme	3	4.102, 4.104 4.112.2			2	6.143.1, 6.143.2	3	7.55.2, 7.137.3 7.221	8
Eleştirel düşünme ve problem çözme	52	4.20, 4.24 4.27, 4.28.1 4.29, 4.47 4.50, 4.51 4.53, 4.54 4.58, 4.62.1 4.62.2, 4.68 4.70, 4.76 4.77, 4.81 4.83.1, 4.84.1 4.98, 4.102 4.110, 4.111.1 4.112.1, 4.114.1 4.114.2,	28	5.13, 5.14, 5.19, 5.22.2 5.29.1, 5.26 5.50, 5.51 5.52, 5.54 5.86, 5.87, 5.88, 5.89, 5.90 5.71, 5.75.1 5.75.2, 5.96, 5.97 5.98, 5.99 5.131, 5.132 5.137, 5.158 5.186, 5.188	73	6.17, 6.23 6.25, 6.27 6.30, 6.31 6.35, 6.39 6.48.1, 6.48.2 6.49, 6.54 6.59.1, 6.59.2 6.60, 6.66 6.67, 6.68 6.71, 6.72.1 6.73, 6.75 6.78, 6.80 6.82, 6.84 6.88, 6.93 6.95, 6.97 6.106, 6.117	64	7.12.1, 7.26.1 7.27, 7.36.2 7.37.1, 7.37.2 7.41, 7.50 7.51.2, 7.52 7.55.1, 7.55.2 7.63.1, 7.63.2 7.63.3, 7.63.4 7.72, 7.73 7.76, 7.81 7.100.1, 7.128.2 7.101, 7.103.1 7.103.3, 7.109 7.114.1, 7.115 7.119.1, 7.119.3 7.120.1, 7.120.2	216

	4.115 4.116.1, 4.116.2 4.117, 4.123 4.129, 4.130 4.132, 4.138 4.141, 4.143 4.144, 4.145 4.147.1, 4.147.2 4.148, 4.152.1 4.152.2, 4.155 4.156, 4.165 4.167, 4.168 4.181, 4.188	6.119, 6.126 6.127, 6.128 6.129, 6.136.1 6.142, 6.143.1 6.143.2,6.144. 1 6.145.1,6.145. 2 6.151, 6.160 6.174, 6.178 6.181, 6.182 6.193, 6.195.1 6.195.2, 6.200 6.202.1, 6.205 6.206, 6.209 6.210, 6.213 6.215.1, 6.215.2 6.219, 6.220.1 6.220.2, 6.222 6.231, 6.235 6.237, 6.243 6.244, 6.245 6.246.1, 6.246.2 6.249	7.128.1, 7.130 7.133.3, 7.134 7.137.2, 7.137.3 7.139.1, 7.139.2 7.142, 7.144 7.145, 7.152.1 7.153, 7.154 7.158.1, 7.158.2 7.158.4, 7.174.2 7.184, 7.185.1 7.185.3,7.188 7.192.1, 7.193 7.196.2, 7.196.3 7.206, 7.209.2 7.210.2, 7.211.2 7.213, 7.218 7.221	
İletişim			4	7.12.2, 7.16 7.18, 7.23	4
İşbirliği					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri					

Bilgi Okuryazarlığı	5	4.34.2, 4.79.1 4.79.2, 4.80 4.81	2	5.34, 5.64	5	6.20, 6.198 6.200, 6.241 6.244	8	7.59, 7.62 7.68, 7.83 7.86, 7.107.1 7.107.2, 7.134	20
Medya Okuryazarlığı	1	4.116.1	5	5.86, 5.87 5.88, 5.89 5.90,	4	6.207, 6.220.1 6.220.2, 6.236	15	7.22, 7.26.1 7.26.2, 7.27 7.28, 7.72 7.115, 7.119.2 7.120.2,7.182.2 7.192.1, 7.197.1 7.197.2, 7.197.3 7.212	25
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	2	4.115, 4.116.1	4	5.102, 5.100 5.98.1			3	7.25.1, 7.25.2 7.175	9
Yaşam ve Meslek Becerileri									
Esneklik ve uyum									
Girişimcilik ve özyönetim	4	4.19, 4.140 4.157.2, 4.160	1	5.145	2	6.15, 6.184			7
Sosyal ve kültürlerarası beceriler	3	4.25, 4.124, 4.195			6	6.19, 6.31 6.33.1, 6.33.2 6.36, 6.39	1	7.215	10
Üretkenlik ve Sorumluluk									
Liderlik ve sorumluluk									
Toplam	70		40		92		98		300

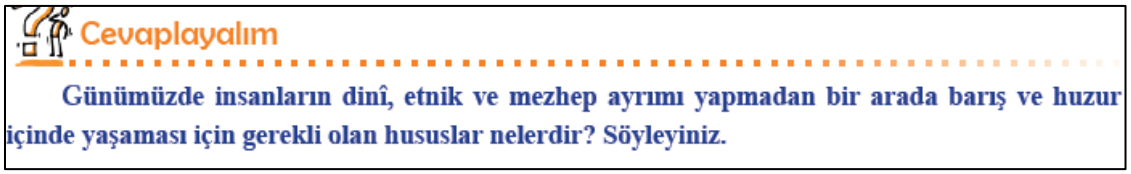
Toplam soru sayısı	120	58	118	152	448

Tablo 4'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ve analize dâhil edilen 448 adet sorunun 278'i öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu soruların bazıları birden fazla 21. yüzyıl becerisini geliştirmeye yönelik olup, sosyal bilgiler dersinin işlendiği dört yıl süresince toplam 300 defa beceri geliştirmeye yönelik öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlar niteliktedir. Ancak sosyal bilgiler kitaplarda yer alan ve analize tabi tutulan 170 adet soru öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik değildir. Tablo 4 detaylı olarak incelendiğinde; 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik soruların en çok yedinci sınıf en az ise beşinci sınıf ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Tablo 4 beceriler açısından incelendiğinde ise kazanım ve etkinlik analiz sonuçlarında olduğu gibi soruların, öğrencilerin en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak kitaplarda öğrencilerin işbirliği, esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk, üretkenlik ve sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik soruların yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu etkinlik analiz sonuçları ile örtüşmektedir. Yapılan analiz sonucunda sınırlı sayıda sorunun ise, etkinlik analiz sonuçlarında da belirlendiği gibi, öğrencilerin iletişim, girişimcilik ve öz yönetim, yaratıcılık ve yenilenme, medya okuryazarlığı ve BİT teknolojileri okuryazarlığı, sosyal ve kültürlerarası becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Soruların bu becerileri geliştirmeye yönelik olma durumu, sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise iletişim becerisini geliştirmeye yönelik soruların sadece yedinci sınıf kitabında yer aldığı görülmektedir. Yaratıcılık ve yenilenme becerileri ile sosyal ve kültürler arası becerileri geliştirmeye yönelik sorulara beşinci sınıf ders kitabında, BİT okuryazarlığını geliştirmeye yönelik sorulara altıncı sınıf ders kitabında ve girişimcilik ve özyönetim becerilerini geliştirmeye yönelik sorulara yedinci sınıf ders kitabında yer verilmediği belirlenmiştir. Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde ise; ders kitaplarında yer alan ve analize dâhil edilen soruların öğrencilerin en çok öğrenme ve yenilenme becerilerini, en az yaşam ve meslek becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulgu etkinlik analizinden elde

edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Aşağıda 21. yüzyıl becerilerinden sosyal ve kültürlerarası beceriler ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerine ilişkin soru örnekleri sunulmaktadır.

Şekil 3

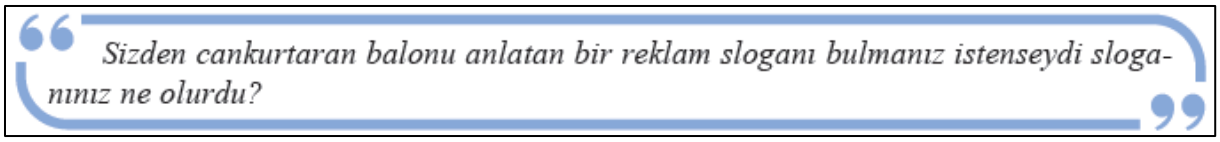
Sosyal ve kültürlerarası becerilere yönelik soru örneği



Sosyal bilgiler altıncı sınıf ders kitabı sayfa 31'de yer alan bu soru, öğrencilerin bir arada yaşadıkları insanlarla uyum içinde olup sosyal ve kültürler arası becerilerini sergileyebilmeleri için yapabilecekleri konusunda tartışmalarına, görüş geliştirmelerine olanak sağlar niteliktedir. Bu soru öğrencilerin ayrımcılık yapılmamasının gerekliliği, önemi konusunda farkındalık geliştirmesine, böylece sosyal ve kültürlerarası becerilerinin gelişmesine katkı sağlar özelliktedir.

Şekil 4

Yaratıcılık ve yenilenme becerilerine yönelik soru örneği



Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı sayfa 112'de bulunan bu soru ile öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak bir reklam sloganı bulmaları istenmiştir. Henüz var olmayan ve ürünü en iyi şekilde pazarlamaya dönük bir slogan oluşturmanın zihinlerde bir sınırı yoktur. Böylelikle bu sorunun öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili olabilecek disiplinlerden biridir (Farısı, 2016; Greenhill, 2010; Thieman ve Carano, 2013). Türkiye'de uygulan öğretim programı ve ders kitapları özelinde bu disiplinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin

geliştirilmesinde nasıl kullanıldığını betimlemek bu araştırmanın özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların ve ders kitaplarında yer alan etkinlik ve soruların P21 tarafından tanımlanan 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmaya yönelik olma durumu incelenmiş, araştırmada 131 adet kazanım, 275 adet etkinlik ve 448 adet soru 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan 131 kazanımdan 72'sinin bir veya daha fazla 21. yüzyıl becerisini geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların ve beceri çeşitliliğinin en çok yedinci sınıf, en az ise dördüncü sınıf programlarında yer aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akıl yürütme yetenekleri özellikle ergenlik döneminde gelişmektedir (Doğan, 2007). Bilişsel gelişim sağlayan öğrenci daha karmaşık ve gelişimine uygun öğretim süreçlerine girebilir. Beceri ediniminin de bu gelişmeye uyumlu şekilde gelişim göstermesi olası bir durum olarak düşünülebilir. Buna göre, yedinci sınıf öğretim programlarında beceri gelişimini destekleyecek nitelikte daha çok sayıda kazanıma ve beceri çeşitliliğine yer verilmiş olmasının öngörülen bir bulgu olduğu söylenebilir.

Araştırmada programda yer alan kazanımların en çok öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu, bunu BİT okuryazarlığı ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Büyük oranda benzer sonuç farklı çalışmalarda da elde edilmiştir (Koçin ve Tuğluk, 2020; Kayhan, Altun ve Gürol, 2019). Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında, öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda kazanım olduğu, liderlik ve sorumluluk ile esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımların ise programda bulunmadığı belirlenmiştir. Oysa ki; hızlı bir şekilde gelişen sistemlerin içinde alışılagelmiş durumlardan farklılaşan olaylara aynı hızla uyum sağlama, beklenmedik sürprizler karşısında esneklik göstererek cevap verme çağımızda sahip olunması gereken önemli becerilerdendir (Trilling ve Fadel, 2009; Akt: Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Aynı şekilde çağdaş liderlik becerisi günümüz öğrencilerine edindirilmesi gereken bir beceri olup, ortak amaca ulaşmak için lideri olduğu kesimin güçlerini birleştirme, uyguladığı etki ile doğru yönlere sevk

etme ve başkalarına karşı sorumlu davranma özelliklerine sahip olmayı gerektirir (Yalçın, 2018). Ancak, sosyal bilgiler dersi özü ve hedefleri itibari ile bu becerileri kazandırmada uygun bir ders olmasına rağmen öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye dönük kazanımları içermemektedir. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretim programının 21. yüzyıl becerilerinden bazılarının geliştirilmesine yönelik olduğu, ancak 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsamadığı söylenebilir. Öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde incelendiği diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçe dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde inceleyen Bal (2018) ve Kayhan, Altun ve Gürol'a (2019) göre de programlar ağırlıklı olarak öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre de programlarda becerilerin geliştirilmesine yönelik dengeli bir dağılım bulunmamakta, bazı becerilerin geliştirilmesine yönelik birçok kazanım programda yer alırken, bazı becerilere öğretim programlarında yer verilmemektedir.

Öğretim programında yer alan kazanımları doğru anlayıp uygulamak için öğretmenlerin de program okuryazarlığı becerilerinin gelişmiş olması (Erdem ve Eğmir, 2018) ve öğretim programının kazanımlarında yer alan becerilerin (MEB,2018) doğru, etkili bir rehberlik ve yönlendirmelerle, uygun öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerde geliştirmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi kazanımlarına gerçek anlamda erişebilmek için verimli bir öğrenme-öğretme süreci öğrenciye yaşatılmalıdır (Akengin, Bengiç, Çolak ve Taş, 2011). Bundan dolayı öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacak yöntem, teknik ve etkinliklerin doğru seçimi önem arz etmektedir (Ayva, 2010). Bu bilgilerden yola çıkarak araştırma kapsamında 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenen 275 etkinlikten 153'ünün, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda etkinliklerin tüm sınıf düzeylerinde en çok eleştirel düşünme ve problem çözme ile bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. İletişim becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler sadece yedinci sınıf ders kitabında yer alırken, altıncı sınıf ders kitabında BİT okuryazarlığını, beşinci sınıf ders kitabında ise sosyal ve kültürlerarası becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer almadığı görülmüştür. Esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk,

üretkenlik ve sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ise ders kitaplarında yer almamaktadır. Diğer beceriler ise sınıf düzeylerine göre eşit fakat sayıca çok az bir dağılım göstermektedir. Bu bağlamda etkinliklerde yer verilen 21. yüzyıl becerilerinin kazanımlardakine benzer bir dağılım ve sıklık gösterdiği söylenebilir. Etkinlikler öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol almalarına olanak sağlaması yönüyle de beceri edinimi açısından önemlidir. Öğrencilere yeni bilgiler ve becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı sunan, düşünme süreçlerini aktif kılıp akıl yürütmeyi kullanmayı gerektiren etkinlikler öğrenme-öğretme sürecinde hedefe yani öğrenmeye ulaşmada etkilidir (Turner ve Patrick, 2004). Bu bağlamda etkinlikleri 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmada daha etkin kullanmak akılcı olabilir.

Öğrenme öğretme sürecinin etkililiği, kazanımlara erişi durumu ölçme-değerlendirme uygulamaları işe koşularak belirlenmektedir. Değerlendirme öğrencinin önceden belirlenen davranışları kazanıp kazanmadığını kazandıysa ne ölçüde kazandığını, kazanamadıysa niçin kazanamadığını belirleme işidir (Gültekin, 2017). Öğrenme-öğretme sürecine geçmeden önce öğrencilerin mevcut durumunu saptamak için de ön değerlendirme yapılabilir. Sosyal bilgiler ders kitapları da bu uygulamalara olanak sağlayacak nitelikte oluşturulmuştur (Tüysüz, 2018; Şahin, 2018; Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz, 2019; Azer, 2019). Kitaplarda ünite içi ve konu öncesi sorular öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini ve kazanımlara erişi durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu sorular çoğunlukla açık uçlu olup, bu sorulara ilişkin öğrenci çalışmalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek olduğu ön bir inceleme ile belirlenmiş, bundan dolayı da dört sınıf düzeyinde uygulanan sosyal bilgiler kitaplarında yer alan 448 soru 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumuna göre incelenmiştir. Bu sorulardan 278'inin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye dönük olduğu belirlenmiştir. Ancak kazanım ve etkinliklerin analizi sonucunda belirlendiği gibi, sorularla geliştirilebilecek 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı da birkaç beceri üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Kendilerine soru yöneltilen öğrenciler bu soruların üstesinden gelmek için zihinsel becerilerini kullanmak isterler (Aydemir ve Çiftçi, 2008). Soru sorma, düşünme süreçlerini harekete geçirdiği için öğrenme hedefine ulaşmayı da kolaylaştırır (Koray, Yaman, ve Altunçekiç, 2005). Bu bilgi ışında sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan soruların, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği, BİT, medya ve bilgi okuryazarlığı gibi birçok 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için işe koşulabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin beceri gelişimini destekleyecek nitelikteki görev ve düşünmeyi gerektiren sorular bu amaca hizmet edebilir. Ancak araştırmada tüm sınıf düzeylerinde sosyal bilgiler kitaplarında en çok eleştirel ve problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik soruların yer aldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin diğer 21. yüzyıl becerilerine kıyasla kazanım, etkinlik ve sorularda daha fazla yer almasının nedeni bu becerinin öğrencilere kazandırılmasının sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları arasında yer alması olabilir.

> *"Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları.." (MEB, 2018).*

Ancak öğretim programları genel amaçlarında, daha genel bir ifade ile 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğine de vurgu yapılmaktadır.

> *"Temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak"*

Bu bağlamda öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi program kazanımlarında ve ders kitaplarında daha bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. Ancak ders kitaplarında öğrencilerin esneklik ve uyum, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik hiç soru bulunmamaktadır. Belirtilen bu becerilerin dışında kalan 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik sorular ise kitaplarda sınırlı sayıda ve sınıf düzeylerine göre düzensiz bir dağılımla yer almaktadır. Tüm bu bulgular, kazanım ve etkinliklerin analiz sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda kitaplarda yer alan etkinlik ve soruların kazanımlarda yer alan 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu; bu anlamda

kazanım, etkinlik ve soruların analiz sonuçları arasında aynı becerilere benzer oranlarda yer verilmesi yönüyle bir tutarlık olduğu söylenebilir. Ancak belirtilen bu beceriler bireyin bütüncül bir biçimde sahip olduğunda anlamlı olan, iç içe geçmiş becerilerdir (Alismail ve McGuire, 2015; Beers, 2011;Germaine, Richards, Koeller, Schubert-Irastorza, 2016). Bu nedenle kazanımlarda ve ders kitaplarında yer alan etkinlik ve sorularda her bir becerinin içerikle uyumu göz önünde bulundurularak mümkün olduğunca eşit dağılımının yapılması ve bu becerileri geliştirmeye yönelik kazanım, etkinlik ve sorulara yeterli miktarda yer verilmesi daha etkili olacaktır.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların, ders kitaplarında yer alan etkinlik ve soruların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumları analiz edilmiştir. Araştırmada kazanım, etkinlik ve soruların en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu, ancak esneklik ve uyum, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım, etkinlik ve sorulara sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kazanım, etkinlik ve soruların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumlarının analiz sonuçları arasında tutarlık olduğu da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programının öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmesi ve 21. yüzyıl becerileri açısından kapsayıcı nitelik kazandırılması önerilmektedir. Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmanın yollarını çeşitlendirme bağlamında ilgili becerilere yönelik proje ödevleri tasarlanabilir. Ayrıca diğer disiplinlerin öğretim programları ve ders kitaplarının da 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma durumları analiz edilerek, mevcut öğretim programları ve ders kitaplarının daha bütüncül bir bakış açısıyla bu beceriler bağlamında incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akengin, H., Bengiç, G., Çolak, K., ve Taş, E. (2011). Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine yönelik öğrenci görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (34), 5-23.

Alismail, H. A. ve McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, *6*(6), 150-154.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 160-175.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 103-115.

Azer, H. (2019). Sosyal bilgiler 7. Sınıf ders kitabı. Ekoyay Yayıncılık.

Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, *13*(4), 49-64.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 61-82.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğününbelirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 23-28.

Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). *Draftwhite paper 1: Defining 21st century skills*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/defult /files/biblioteca/24defining-21st-century-skills.pdf

Bölükoğlu, İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel birdeğerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(3), 247-259.

Chu, S. K. W. (2014). Developing 21st century skills with plagiarism-free inquiry learning, collaborative teaching, social media, and gamification. *Learning and Teaching Expo2014.HongKong.* http://web.hku.hk/~samchu/docs/Chu%202014%20Developing%201st%20century%20skills%20with%20plagiarismfree%20%20inquiry%20learning2016-5-31.pdf

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi:Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19* (3), 969-990.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 479-505.

Dede, C. (2010). Comparingframeworksfor 21st century skills. J. Bellancave R. Brandt (Eds.),21st century skills (pp. 51–76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Demir, M. K.(2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(3), 155-170.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık.

European Comission (2018). *Developing key competencies all for throughout life*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/documentlibrarydocs/factsheetkey-competences-lifelong-learning_en.pdf

Farısı, M. (2016). Developing the 21st century social studies skills through technologyintegration. *Turkish Online Journal of Distance Education, 17*(1), 6-30. https://doi.org/10.17718/tojde.47374

Fisser, P. ve Thijs, A. (2015). Integration of 21st century skills into the curriculum of primaryand secondary education. In *Society for Information Technology and TeacherEducation International Conference. LasVegas, NV, UnitedStates.* http://site.aace.org

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 15-29. https://dergipark.org.tr /en/download/article-file/386403

Germaine, R.,Richards, J., Koeller, M., ve Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful use of 21st century skills in higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, *9*(1),19-27.

Göksün, D. O.,ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *42*(190). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7089

Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. *Partnership for 21st century skills*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf

Griffin, P., McGaw, B. ve Care, E. (Ed.). (2012). *Assessment and teaching of 21stcentury skills.* Dordrecht, Netherlands: Springer.

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. Oral, B., & Yazar, T. (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.

Hepburn, M. A. (1999). Media literacy: A must for middle school social studies. *The Clearing House*: *A Journal of Educational Strategies. 72(*6), 352-356. https://doi.org/10.1080/00098659909599424

ISTE; International Society for Technology in Education (2007). The national educational technology standards and performance indicators for students. Eugene, OR: ISTE.

Karabulut, S. (2012). How to teach critical-thinking in social studies education: An examination of three NCSS journals. *Eurasian Journal of Educational Research, 49*, 197-214.

Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 20-35.

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, *4*(1), 1-11.

Koçin, B., Tuğluk, M. N. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*. (49), 621-649.

Koltuk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21.yy. becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 354-363.

Koray, Ö., Altunçekiç, A., ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(17), 33-39.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Larson, L. C. ve Miller T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future, *Kappa Delta Pi Record, 47*:3, 121-123. https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575

Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. https://ttkb.meb.gov.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-7. sınıflar).* Talim Terbiye Kurulu

Oretta, C. (2012). *21st Century Skills Practices and Programs: A Case Study at an Elementary School*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Southern California.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2005). *The definitionand selection of key competencies: Executive summary*. Paris. France.

Özensoy, A. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 13-25.

Öztürk, D. (2010). *Yaratıcı düşünme becerisinin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez /T0070909.pdf

Özyurt, M. (2020). 21. Yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(30), 2568-2594. https://doi.org/10.26466/opus.725042

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). *Framework for 21st century learning.* Battlee for Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_FrameworkBrief.pdf

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Bütün, M. Demir, S. B., Çev). Pegem Yayıncılık.

Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). Learning 21st century skills requires 21st century teaching. *Phi Delta Kappan*, *94*(2), 813. https://doi.org/10.1177/003172171209400203

Shepherd, N. G. (1998). *The Probe Method: A problem-based learning model's affect oncritical thinking skills of fourth and fifth grade social studies students*. (Yayınlanmamış doktora tezi), North Carolina State University, North Carolina. https://www.learntechlib.org/p/117976/

Stein, L.,vePrewett, A. (2009). Media Literacy Education in the Social Studies: Teacher Perceptions and Curricular Challenges. *Teacher Education Quarterly, 36*(1), 131-148. www.jstor.org/stable/23479205

Şahin, E. (2018). *Sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık

Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 33-51.

Taşkıran, C. (2014). Altıncı sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanımların zihinsel beceriler açısından incelenmesi*. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014*(2), 1-13.

Thieman, G. Y. ve Carano, K. T. (2013). From the field: How Oregon social studies teachersare preparing students for the 21st century. *Oregon Journal of the Social Studies*. 1(1), 3-20.

Turner, J. C. ve Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, *106*(9), 1759-1785.

Tüysüz, S. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*. Tuna Yayıncılık.

Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında Fatih Projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 209-229.

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands:Kennisnet*, *23*(03), 2000. http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21stcentury competences: Implications for national curriculum policies. *Journal ofcurriculum studies*, *44*(3), 299-321.

Walser, N. (2008). Teaching 21st century skills. *Harward Education Letter (11-12) 2008.*

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

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., ve Yılmaz, M. (2019). *Sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

İletişim/Correspondence
Öğrt. Adem Yusuf Demir
ayusufdemir@gmail.com
Doç. Dr. Melike Özyurt
melike.ozyurt@yahoo.com

The Effect of Using Concept Cartoons in Life Science Lesson on Students' Attitudes Towards Life Science Course

Eda Bütün-Kar, Sinop University, ORCID ID: 0000-0002-6226-0137

Abstract

This study examined the effect of using concept cartoons in a life science lesson on students' attitude toward the life science lesson. In the research conducted using a quasi-experimental model, the sample group comprised 69 students in 3rd grade. A life science attitude scale was applied to the experimental and control groups before and after the procedure. As a result of the pre-test, no significant difference was found in the attitudes of the experimental and control groups towards the life studies course. In the study concept cartoons have been used for six weeks in the life science lesson for the experimental group, and the teaching process of the control group was not changed. After the experimental procedure, the attitude scores of the experimental and control groups were evaluated with dependent and independent t-test. According to the posttest results of the experimental and control groups independent variables, a significant difference was noted in favor of the experimental group. After comparing the pretest and posttest scores of the dependent variables, a significant difference was noted in favor of the posttest result of the experimental group. However, when the pretest and posttest results of the control group were compared, no significant difference was found between the scores.

Keywords: *Concept cartoons, life science, attitude.*

Inonu University
Journal of the Faculty Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1291-1316
DOI:
10.17679/inuefd.842099

Article type:
Research article

Received : 16.12.2020
Accepted : 29.07.2021

Suggested Citation

Bütün-Kar, E. (2021). The effect of using concept cartoons in life science lesson on students' attitudes towards life science course, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1291-1316. DOI: 10.17679/inuefd.842099

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life studies course is a course that forms the basis for children to gain knowledge and skills that may be necessary throughout their lives. In order to make this course more effective, besides cognitive qualities, affective qualities are also important. In order to activate the affective qualities, educational materials can be used that can attract the attention of the student and increase his participation in the lesson. One of the materials that can activate both cognitive and affective features together is concept cartoons. In concept cartoons, different opinions and frequently encountered misconceptions regarding the subject are expressed by different people. Unlike cartoons, concept cartoons do not comprise elements of humor or satire. Its visuals are not as diverse as regular cartoons. They primarily comprise visuals of people discussing a topic and their speech bubbles. Concept cartoons provide brief and concise information on the subject, and dialogs are shaped around a basic idea or concept. Concept cartoons present different perspectives, and thus, people are prompted to think about the subject and can initiate discussion. Concept cartoons enable students to question, evaluate, or compare true and false information, thus enabling them to reach the appropriate information and use high-level thinking processes. Concept cartoons support students in gaining a scientific perspective. In addition, concept cartoons can increase students' interest and motivation in the lesson by making the subject more interesting for students.

Purpose

In addition to being an effective tool for students to gain a scientific perspective, concept cartoons increase the students' interest and motivation in the lesson by supporting the desired message in a short, concise manner and with visuals. This study aimed to examine the effect of concept cartoons on students' affective characteristics from specific perspectives.

With concept cartoons in the life science studies lesson, this study aims to determine whether concept cartoons affect students' attitudes.

Method

This study used a quasi-experimental method with experimental and control groups. To determine whether the attitudes of the experimental and control groups were equivalent or not, the study used a pretest, and a posttest was used to determine the effect of the experimental procedure on the attitude of the experimental group. The attitude scale used to determine students' attitudes in the pretest and posttest was the "Life Studies Lesson Attitude Scale" developed by Zayimoğlu and Coşkun (2015). The attitude scale, comprising 15 items, is a 3-point Likert scale. The reliability coefficient of the attitude scale was 0.74. The study group of the research comprises 69 students in the 3rd grade, and 33 and 36 of the students were in the experimental and control groups, respectively. While creating the experimental process phase of the study, the learning outcomes from the use of cartoons were determined. After determining the learning outcomes, the researcher prepared the cartoons as text and visual drafts. The prepared texts and draft images were broached to three classroom teachers and two academicians. The researcher made necessary corrections consistent with the received feedback. After making the necessary corrections, the field expert drew the images of the concept cartoons again to obtain a more professional image. After the concept cartoons were finished, they were presented to an academician, classroom teacher, and visual arts teacher. In order to understand whether the concept cartoons were suitable for the grade level and whether they were understood by the students, a preliminary application was made to make the necessary corrections before the actual application. Before the pre-application, the feedback and reactions from the students were noted and corrections were made again. After the cartoons were prepared, a random school was determined. The life studies attitude scale was applied to the 3rd grade students in the school and the 3rd graders with the same attitude scores were randomly assigned as the experimental and control groups. After the pre-test was

applied to the experimental and control groups, the attitude scores of the groups were compared and the two groups that did not have a significant difference between the attitude scores were determined as the experimental and control groups. After the pretest was applied to the experimental and control groups, the attitude scores of the groups were compared. Two groups that did not have a significant difference between their attitude scores were determined as the experimental and control groups. For the study, the experimental group used concept cartoons as a part of the teaching process of the life studies lesson. Within that period, no changes were made in the teaching process of the life studies lesson of the control group. At the end of the six weeks, a posttest was applied to the experimental and control groups, and their attitude scores were compared.

Findings

First of all, normality test was applied to determine the appropriate test to analyze the data. As a result of the normality test scores obtained ($p > .05$), it was determined that the data were normally distributed and suitable for the t test. Dependent and independent t test was applied to the obtained data. As a result of the experimental and control group independent groups t test, a significant difference was found in favor of the experimental group ($p<.05$). As a result of the experimental group dependent groups t test, there was a significant difference in favor of the post-test attitude scores of the experimental group. As a result of the control group dependent groups t test, it was determined that there was no significant difference between the pretest and posttest attitude scores ($p>.05$).

Discussion & Conclusion

As s result of the study, when the final attitude scores of the experimental and control groups were compared after the experimental procedure, a significant difference was noted in favor of the experimental group. When the pretest and posttest scores of the experimental group were compared, a significant difference was noted in favor of the experimental group's

posttest scores. When the pretest and posttest scores of the control group were compared, no significant difference was found. The results revealed that using concept cartoons positively affected students' attitudes toward life studies lessons.

Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Karikatürü Kullanımının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi

Eda Bütün-Kar, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6226-0137

Öz

Bu çalışmada kavram karikatürlerinin hayat bilgisi dersinde kullanımının hayat bilgisi dersine yönelik yönelik öğrenci tutumuna etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel model olarak yürütülen araştırmada çalışmanın örneklemini ilkokul 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 69 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubuna işlem öncesi ve işlem sonrasında hayat bilgisi tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubun ön test sonucunda hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırmada deney grubuna hayat bilgisi dersinde altı hafta boyunca kavram karikatürleri kullanılmış olup kontrol grubunun öğretim sürecinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun tutum puanları bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu bağımsız gruplar son test sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bağımlı gruplar deney grubu ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun son test sonucu lehine anlamlı farklılık belirlenirken bağımlı gruplar kontrol grubu ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Kavram karikatürü, hayat bilgisi, tutum.*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1291-1316
DOI:
10.17679/inuefd.842099

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
16.12.2020
Kabul Tarihi :
29.07.2021

Önerilen Atıf

Bütün-Kar, E. (2021). Hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanımının hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumuna etkisi, İnönü *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22(*2), 1291-1316. DOI: 10.17679/inuefd.842099

Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Karikatürü Kullanımının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi

Kavram karikatürleri Keogh & Naylor tarafından yapılandırmacı bakış açısıyla yenilikçi bir öğrenme ve öğretme stratejisi olarak ilk kez 1993 yılında kavram karikatürü stratejisi olarak bir yayında yer almıştır. Kavram karikatürü; karikatür biçiminde bir konu hakkındaki farklı görüşlerin farklı kişiler tarafından sunulduğu bir eğitim materyalidir. Kavram karikatürleri farklı görüşlerin sunulması bakımdan çoktan seçmeli sorular ile benzerlik gösterse de karikatür formatında oluşturulması ve görsel uyarıcıların bulunması ile çoktan seçmeli sorulardan farklılık göstermektedir (Naylor & Keogh, 1999; Keogh & Naylor, 2010). Kavram karikatürleri karikatürler gibi güldürü, hiciv ya da mizahi öğeler taşımamaktadır. Ayrıca karikatürler gibi çeşitlilik gösteren görseller de kavram karikatürlerinde yer almamaktadır. Kavram karikatürleri genellikle konu ile ilgili farklı bakış açılarının ve varsa konu ile ilgili toplumun geneline yayılmış kavram yanılgılarının yer aldığı konuşma baloncukları ile bu konuşmaları gerçekleştiren kişilerin görsellerinden oluşmaktadır. Her konuşma baloncuğunda konu ile ilgili doğru ya da yanlış farklı görüşler yer almaktadır. Kavram karikatüründeki karakterler konu hakkındaki farklı görüşleri ileri sürerek öğrencileri de düşünmeye ve tartışmaya dahil olmaya teşvik etmektedirler (Buchbinder & Kuntze, 2018; Hejnova, 2013; Kabapınar, 2009; Naylor & Keogh, 2013; Samkova, 2020). Kavram karikatürlerinde yer alan alternatif bakış açıları, öğrencilerin sahip olabilecekleri gerçek kavramları temsil edecek şekilde tasarlanmıştır. Kavram karikatürleri diyalog şeklinde ve az metin içermektedir. Bahsedilen konu hakkındaki bilgiler kısa ve öz şekilde verilmektedir. Diyaloglar temel bir düşünce ya da kavramın etrafında şekillendirilmektedir. Ayrıca diyaloglarda yer alan görüşler günlük dille ifade edilmektedir. Diyaloglarda yer alan ifadelerin bilimsel olarak kabul edilebilir görünen görüşlerden ya da öğrenciler arasında yaygın olan bilimsel yanılgılardan olmasına dikkat edilmektedir. Böylece yanlış da olsa öğrenciler tarafından düşünmeye ve tartışmaya değer görülebilmektedir. Diyaloglarda yer alan görüşler doğru da yanlış da olsa karikatürde eşit şekilde yer almaktadır (Kabapınar, 2005; Morris et al., 2007;

Naylor, Downing & Keogh, 2001; Naylor & Keogh, 2013; Naylor & Keogh, 2000; Stephenson & Warwick, 2002; Samkova, 2020).

Naylor & Keogh (2013) kavram karikatürünün ortaya çıkış amacını öğrencileri düşünmeye zorlayarak fikirlerini ortaya çıkarmak, farklı anlayışlar geliştirmelerini desteklemek şeklinde açıklamışlardır. 1993'ten günümüze alınan dönütler göstermektedir ki kavram karikatürlerinin öğrenme sürecine birçok katkısı bulunmaktadır. Öncelikle kavram karikatürleri öğrencilerin bilimsel anlayış kazanmasına katkı sağlamaktadır (Naylor & Keogh, 2000). Kavram karikatürlerinde günlük dil kullanılması ve bilimsel ifadelere çok fazla yer verilmemesi öğrencilerin bilimsel konularda hissettikleri kaygıyı azaltabilmekte ve öğrencilerin derse katılımının artmasını sağlamaktadır (Berg & Kruit, 2017; Buchbinder & Kuntze, 2018; Naylor & Keogh, 1999; Keogh & Naylor, 2010).

Kavram karikatürleri öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır. Özellikle görüşlerinin yanlış olma ihtimali nedeniyle kaygı duyan öğrenciler görüşlerini sınıf ortamında dile getirmek istememektedirler. Kavram karikatürleri ile konu hakkındaki görüşlerini karikatürdeki kişiler üzerinden ifade edebilmektedirler. Kavram karikatürleri öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda kavram karikatürleri öğrencilerin öğrendiklerini muhakeme ederek öğrenmelerini desteklemektedir. Öğrenciler kendilerini karar verici olarak düşünebilirlerse karikatürde yer alan kişilerin görüşleri hakkında düşünerek bir yargıya varabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesini desteklediği gibi muhakeme etme, karşılaştırma gibi becerilerin de gelişmesini desteklemektedir (Naylor, Keogh & Downing, 2007; Keogh & Naylor, 2009; Naylor & Keogh, 2013; Stephenson & Warwick, 2002). Kavram karikatürleri sınıf içinde tartışma ortamı yaratmak için uygun bir uyarıcıdır. Öğrencilerin zihinlerinde sorular oluşturarak onları araştırmaya ve bilimsel, sorgulayıcı bakış açısı ile olaylara yaklaşmaya ve doğruyu bulmak için araştırmaya teşvik etmektedir (Dabell, 2004; Hejnova, 2013; Kinchin, 2004; Naylor & Keogh, 2013; Naylor, Keogh

& Downing, 2007; Samkova, 2020). Öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini ifade etmesi öğretmenlerin öğrencilerin eksik yönlerini keşfetmelerine imkân tanımaktadır. Bu tartışmalar sırasında öğretmenler öğrencilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi gereken yönlerini fark edebilmektedirler. Bu nedenle kavram karikatürleri öğrenme sürecinde biçimlendirici değerlendirme aracı olarak da kullanılabilmektedir (Naylor & Keogh, 2013; Keogh, Naylor, Boo & Feasey, 2001). Kavram karikatürleri öğrencilerin kendi sorularını oluşturmalarını sağlarken kavram yanılgılarının da ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Yapılan birçok araştırmada kavram karikatürleri aracılığı ile öğrencilerin kavram yanılgıları belirlenmiş ve bu yanılgıların ortadan kaldırılması sağlanmıştır (Ashlock, 2010; Hansen, 2013; Morris, Merritt, v.d., 2007). Ayrıca öğrencilerin farklı bakış açıları kazanarak bilimsel bakış açısı ile olaylara yaklaşmasında etkili olabilmektedir (Jamal, Ibrahim & Surif, 2019; Long & Marson, 2003).

Kavram karikatürlerinin sağladığı en önemli faydalardan biri de öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırmasıdır. Eğitim sürecinde öğrencinin hem derse olan ilgisini arttırabilecek hem de öğrencilerin derse katılımı konusunda cesaretlendirebilecek araçlardan biri de kavram karikatürleridir (Kinchin, 2004; Naylor & Keogh, 2013; Sexton, Gervasoni & Brandeburg, 2009). Kavram karikatürleri vermek istediği mesajı kısa, öz ve görseller ile destekleyerek verdiği için öğrencinin konuya olan ilgisini ve motivasyonunu arttırabilmektedir. Kavram karikatürleri konuyu öğrenciler için çok daha ilginç hale getirerek öğrencilerin derse konsantrasyonunu arttırmakta ya da dikkatlerini yeniden toplamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle kavram karikatürleri eğitim öğretim sürecinin çeşitli basamaklarında kullanılabildiği gibi öğrenme sürecinde de dikkat çekme amacıyla, dersin işleniş sürecinde, öğrencilerin ilgisini yeniden toplama ya da ölçme değerlendirme amaçlı kullanılabilmektedir (Keogh & Naylor, 1999; Kinchin, 2004; Naylor & Keogh, 2013; Sexton, Gervasoni & Brandeburg, 2009;). Kavram karikatürleri öğretmenlerin sınıf ortamında farklılık yaratmalarına imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda kullanımının kolay olması, herhangi bir eğitim gerektirmemesi hatta öğretmenler tarafından da hazırlanabilecek bir araç olması gibi birçok avantajı beraberinde getirmektedir.

Kavram karikatürlerinin eğitim sürecine olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda ilkokul düzeyi için de etkili bir materyal olarak kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Çünkü çocuğun okula olan tutumu, okula yönelik motivasyonu okul başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle okula yönelik ilk şemaların oturmaya başladığını ilkokulun ilk yıllarında çocuğun kendini rahatça ifade edebileceği, kaygılarını azaltabileceği, motivasyonunu yükseltebileceği uygulamalar önem taşımaktadır (Hall, vd., 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Kabapınar, 2005). Bu nedenle kavram karikatürü gibi çocuğun okula yönelik motivasyonunu, tutumunu olumlu etkilemenin yanı sıra çocuğun derse katılmasını destekleyen, görsel özellikleri ile ilgisini çekebilen ve aynı zamanda bilimsel bakış açısı kazandırmayı amaçlayan eğitsel araçlar ayrı bir önem taşımaktadır. Tüm bunların yanı sıra kavram karikatürleri ilkokul düzeyindeki birçok derse kolaylıkla uyarlanabilmektedir. Özellikle fen ve teknoloji ve matematik gibi öğrencilerin öğrenme kaygılarının ve kavram yanılgılarının daha fazla olduğu derslerde bu tür problemleri ortadan kaldırmak için kavram karikatürlerine başvurulmaktadır (Medikoğlu, 2020; Mutlu, 2018; Toptaş & Gözel, 2018; Ültay & Sungur, 2019; Yenilmez, 2007).



Figür 1. *Örnek kavram karikatürü*

Alanyazın incelendiğinde kavram karikatürleri ile ilgili olarak karşımıza ortaöğretim düzeyinde genellikle fen ve teknoloji (Balım, vd., 2015; Baysarı, 2007; Duran, Ballıel & Bilgili,

2011; Kaptan & İzgi, 2013; Norfarah, Mohd Ali & Chong, 2019) dersine yönelik çalışmalar çıksa da ilkokul düzeyinde kavram karikatürlerinin etkili bir biçimde kullanılabileceği derslerden biri de hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi dersi çocuğun kendisini, yakın çevresini, içinde yaşadığı toplumu ve kültürü tanıdığı, bulunduğu çevreye, topluma ve kültüre yönelik algılarını şekillendiren ve tüm bu unsurlara uyum sağlamasını kolaylaştıran bir derstir. Hayat bilgisi dersi çocuğun çevresi ile iyi ilişkiler geliştirerek, toplumsal ve demokratik değerleri benimsemiş, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve entelektüel düşünme becerilerine sahip iyi birer vatandaş olmasını amaçlamaktadır. Ayrıca hayat bilgisi dersinin ilkokulda kavram kazanımının en yoğun olduğu derslerden biri olması, bilimsel konuları dahi hayatın içine dahil ederek öğrenciye kazandırmaya çalışması, konularının disiplinlerarası yaklaşımın getirdiği zenginlikle çeşitli olması da göz ardı edilemeyecek niteliklerindendir. Bu nedenle kavram karikatürlerinin uygulama sürecinde getirdiği zenginlik hayat bilgisi dersinin içeriği ile birleştirildiğinde hem duyuşsal hem de akademik anlamda etkili bir materyal olarak kullanılabilmektedir. Hayat bilgisi dersi özellikle fen ve teknoloji ve matematik gibi derslerle karşılaştırıldığında öğrencilerin olumlu tutum ile yaklaştığı bir ders olsa da (Tay & Oker, 2020; Tiryaki, 2018; Yenilmez, 2007) öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin güçlendirilmesi kendilerine ömür boyu gerekecek ve birçok derse temel olabilecek bilgi ve becerileri daha etkili bir şekilde edinmelerinde etkili olabilecektir (Bloom, 1995).

Alanyazın incelendiğinde ise kavram karikatürlerinin etkililiğine yönelik olarak ilkokul düzeyinde sınırlı sayıda çalışma olduğu, hayat bilgisi dersi özelinde ise kavram karikatürlerine yönelik çalışmalara pek rastlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ilkokul düzeyinde hayat bilgisi dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci üzerindeki etkisine yönelik bir bakış açısı sunması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu çalışma ile hayat bilgisi dersinde kavram karikatürlerinin eğitim ortamına etkisinin öğrenci tutumu açsısından incelenerek alanyazındaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat bilgisi dersinde kavram karikatürlerinin kullanımı hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumu üzerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

    a- Deney grubunun ön test son test tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

    b- Kontrol grubunun ön test son test tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

    c- Deney ve kontrol grubunun son test tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada kavram karikatürlerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Genellikle eğitim araştırmalarında tercih edilen bir model olan yarı deneysel desende çalışmaya dahil olan gruplar belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmaktadır. Katılımcıların rastgele atamasının yapılamadığı, grupların araştırmadan önce belirlendiği ve gruplar üzerinde değişiklik yapılamadığı durumlarda yarı deneysel desenler tercih edilmektedir. Bu nedenle okulların deneysel işlem için tercih edildiği durumlarda gruplar (sınıflar) önceden deneysel işlemden bağımsız belirlendiği için ve eğitim öğretim süreci devam ederken sınıflarda değişiklikler yapılması uygun olmadığından eğitim alanındaki çalışmalarda genellikle yarı deneysel desenler tercih edilmektedir. Yarı deneysel desenlerde tüm değişkenler deneysel desenlerde olduğu gibi kontrol altına alınamadığından çalışmaya dışarıdan gelebilecek olası etkileri indirgemek için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bunlardan biri de gruplara ön test uygulamaktır. Yarı deneysel desenlerde gruplara ön test uygulanarak birbirine denk olan iki grup belirlenmektedir. Bu noktada amaç grupları oluştururken rasgele atama yapılamadığı için bir denklik ortaya koymaktır (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Ekiz, 2015; Johnson &

Christensen; 2014). Bu çalışmada da ön test son test ölçümlü deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Böylece bağımsız değişkenin deney grubu üzerindeki etkisinin daha net bir biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada kavram karikatürü uygulanmadan önce iki gruba da ön test uygulanarak hayat bilgisi dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Ön test uygulandıktan sonra bağımsız değişken olan kavram karikatürleri her hayat bilgisi dersinde deney grubuna uygulanmış olup kontrol grubu standart eğitim öğretim sürecine devam etmiştir. Uygulama hayat bilgisi öğretim programında yer alan "Sağlıklı Hayat" ünitesi boyunca devam etmiştir. Yaklaşık 6 hafta süren uygulamadan sonra deney ve kontrol grubuna tekrar tutum ölçeği uygulanarak kavram karikatürlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmada deney ve kontrol grubunu belirlemek amacı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde basit rastgele örnekleme yöntemi ile bir okul seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme belli bir büyüklükteki olası her örneklem için evrenden eşit olasılıklı olarak seçilme işlemiyle çekilen her örnekleme basit rastgele örneklem denmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Belirlenen okulda beş 3. Sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu şubelerde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencilerine "hayat bilgisi tutum ölçeği" uygulanmıştır. Hayat bilgisi tutum ölçeği ön test sonucunda tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmayan iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Çalışmanın deney grubunu 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 33 öğrenci oluştururken kontrol grubunu 36 öğrenci oluşturmaktadır.

Tutum Ölçeği

Uygulanan hayat bilgisi tutum ölçeği Zayimoğlu ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Tutum ölçeği 2. ve 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin ikinci ve üçüncü sınıflara uygulanma nedeni araştırmacılar tarafından öğrencilerin okuma yazma seviyesinin belirli bir noktaya

gelmesi olarak açıklanmıştır. Tutum ölçeği 3'lü likert tipindedir. Tutum ölçeğinde ''evet (3), kısmen (2), hayır (1)" puan şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz tutumlardan alınan puanlar ters çevrilerek her öğrencinin tutum puanı hesaplanmıştır. Tutum ölçeğindeki 15 maddenin madde toplam korelasyonları 0,465 ile 0,745 arasında değişmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0,747 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 158 öğrenciye tutum ölçeği uygulanmış ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0,727 olarak belirlenmiştir. Tutum ölçeği, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ön tutum ve son tutum puanlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Uygulama Aşamaları

Öncelikle araştırmacı tarafından kavram karikatürlerinin hangi alanlarda ve ne şekilde kullanılabileceğine dair literatür taraması yapılmıştır. Sonrasında hayat bilgisi dersi öğretim programı incelenerek kavram karikatürlerinin kullanılacağı kazanımlar belirlenmiştir. 3. sınıf hayat bilgisi "Sağlıklı Hayat" ünitesindeki kazanımlar üzerinde kavram karikatürleri kullanılmasına karar verilmiştir. Uygulama için belirlenen kazanımlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2018):

HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.

HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle bezlenir.

HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Kazanımlar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından kavram karikatürlerinin metinleri ve taslak görselleri hazırlanmıştır. Hazırlanan metinler ve taslak görseller kıdemleri 17, 15 ve 14 yıl olup sınıf eğitimi alanında yüksek lisans, lisans ve doktora düzeyinde yüksek

öğrenim görmüş 3 sınıf öğretmeni ile sınıf eğitimi alanında görev yapmakta olan bir doktor öğretim üyesi ve bir doçent olmak üzere iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonra kavram karikatürlerinin görselleri bilgisayar programı aracılığı ile tekrar hazırlanmıştır. Kavram karikatürleri son şeklini aldıktan sonra tekrar sınıf eğitimi alanında bir doktor öğretim üyesi ve bir doçent olmak üzere iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Ayrıca mesleki kıdemi 14 yıl olup doktora düzeyinde yüksek öğrenim görmüş sınıf öğretmeni ve 4 yıllık lisans düzeyinde yüksek öğrenim görmüş görsel sanatlar öğretmeninin görüşüne sunulmuştur.

Uygulamada öncelikle basit rastgele örnekleme yöntemi ile Orta Karadeniz Bölgesi'nde şehir merkezinde yer almakta olan bir okul belirlenmiştir. Belirlenen okuldaki 3. sınıflara tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulandıktan sonra grupların tutum puanları karşılaştırılmış ve tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmayan iki grup deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulayıcı etkisini ortadan kaldırmak için deney ve kontrol grubu kendi öğretmenleri ile derslerine devam etmesi tercih edilmiştir. Uygulayıcı etkisi araştırmacının kasıtlı ya da kasıtlı olmayarak çalışmanın sonucuna etki edebilme durumudur. Araştırmacının özellikle hipotezinin doğrulanması noktasındaki beklentileri çalışmayı etkileyebileceği için uygulayıcı etkisinin ortadan kaldırılması çalışmanın geçerliği açısından önemlidir. Bu durum aynı zamanda uygulayıcının katılımcılara beklentisini hissettirerek katılımcı etkisini de ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu nedenle deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra uygulama deney grubunun öğretmeni tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise kendi öğretmenleri eğitim öğretim sürecine devam etmiştir. Çalışmada uygulayıcı farklılığından doğabilecek sonuçları ortadan kaldırmak için deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin kıdem ve öğrenim durumlarının, ders işleme biçimlerinin birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Deney grubu öğretmeninin deneyimi 16 yıl kontrol grubunun öğretmeninin deneyimi ise 21 yıldır. Her iki öğretmen de sınıf eğitimi lisans mezunudur. Her iki öğretmen de 2'şer saat

boyunca araştırmacı tarafından hayat bilgisi dersinde gözlenmiştir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin öncelikle hayat bilgisi ders kitabında yer alan hazırlık soruları üzerinden öğrencilerin konuya yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Sonrasında ise hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinleri önce kendilerinin okudukları sonra öğrencilere okuttukları konuyu özetledikten sonra öğrencilere konu ile ilgili sorular sordukları belirlenmiştir. Hayat bilgisi çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması ile de ders sonlandırılmaktadır. Deney grubu öğretmenin kavram karikatürleri hakkındaki bilgi düzeyi hakkında ön görüşme yapılmış ve öğretmen tarafından özellikle yardımcı ders kitaplarının soru maddelerinde kavram karikatürlerinin zaman zaman yer aldığı ve derslerde de buna bağlı olarak kavram karikatürlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesi de deney grubu öğretmeninin kavram karikatürü kullandığı hayat bilgisi dersi 1 saat gözlenmiştir. Ders kitabı temelli ders planları öğretmenlerin de görüşleri alınarak hazırlanmış deney ve kontrol grubu öğretmenlerine teslim edilmiştir. Ders planları hazırlanırken ders kitabı temelli hazırlanması katılımcıların deney ortamına yönelik tepkisinin önüne geçmektir. Katılımcıların bulundukları doğal ortamdan farklı bir ortamda hissetmeleri ya da farklı birden fazla değişkene maruz kalmaları elde edilen sonucun sadece bağımsız değişkenden kaynaklanmadığını anlamına gelebilmektedir. Aynı zamanda bağımsız değişken dışındaki etkileri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu nedenle hazırlanan planlar mümkün olduğunca ders esnasında gözlenen sürece ve ders kitabına yönelik olarak hazırlanmıştır. Sadece deney grubuna uygulanan planlara ek olarak kavram karikatürleri ve kavram karikatürleri ile ilişkili sorular eklenmiştir. Altı haftanın sonunda deney ve kontrol grubuna son test uygulanmış ve her iki gruba ait tutum puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle çalışmada elde edilen verilerin analizi kullanılacak istatistiksel yöntemin parametrik olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Bunun için öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm grupların normal dağılım ($p>0.05$) gösterdiği belirlenmiştir. Grupların normal dağılım göstermesi üzerine parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. İlişkisiz gruplar için bağımsız örneklem t testi uygulanırken, ilişkili örneklemler için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Normallik Testi

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	Shapiro-Wilks	p
Deney grubu ön test	33	28,51	4,44	,985	,922
Kontrol grubu ön test	36	28,50	4,48	,984	,876

Ön test sonucunda elde edilen verilere uygulanacak testin parametrik olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmıştır. Tablo 1'de ön test sonucunda elde edilen verilere uygulanan normallik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun normallik testi sonuçlarında grupların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. ($p>0.05$)

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Deney grubu ön test	33	28,51	4,44	,014	,989

Kontrol grubu ön test	36	28,50	4,48

Tablo 2'de gruplar normal dağılım gösterdiği için deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. (p>0.05) Bu sonuç doğrultusunda gruplar deney ve kontrol grubu olarak rasgele atanmıştır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Normallik Testi

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	Shapiro-Wilks	p
Deney grubu son test	33	33,69	4,52	,957	,212
Kontrol grubu son test	36	28,58	4,95	,977	,656

Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarını analiz etmek için kullanılacak testi belirlemek için Shapiro-Wilks Normallik Analizi Testi uygulanmıştır. Tablo 3'te son test sonucunda elde edilen verilere uygulanan normallik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun normallik testi sonuçlarında grupların normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p>.05). Yapılan normallik testleri sonucunda grupların normal dağılım gösterdiği belirlenmesi üzerine deney ve kontrol grubunun son test puanlarını karşılaştırmak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırmak için ise bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. (p>.05)

Tablo 4

Deney Grubu Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Deney grubu ön test	33	28,51	4,44	-9,643	,000
Deney grubu son test	33	33,69	4,52		

Tablo 4 incelendiğinde deney grubuna uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. ($p<.05$)

Tablo 5

Kontrol Grubu Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Kontrol grubu ön test	36	28,50	4,48	-,368	,715
Kontrol grubu son test	36	28,58	4,95		

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubuna uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda kontrol grubunun ön test son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. ($p>.05$)

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Deney grubu son test	33	33,69	4,52	4.64	,000
Kontrol grubu son test	36	28,58	4,95		

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubuna uygulanan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney ve kontrol grubunun son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanmanın deney grubunun hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı artış sağladığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanmanın hayat bilgisi dersine yönelik olarak olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna varılmıştır. ($p<.05$)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencinin bilgiyi alan rolünden bilgiyi yapılandıran durumuna geçmesi öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının önemini artırmıştır. Çünkü bu yaklaşımda bireyin bilgiyi yapılandırması için sürece aktif bir şekilde katılması ve bilgiyi üst düzey süreçlerden geçirerek bağlantılar kurması ve yorumlaması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım sunulan bilgi üzerine düşünen, onu sorgulayan, günlük yaşam problemleri üzerine etkili çözümler bulabilen, özgür düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif bir biçimde dahil olması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle kavram karikatürleri ile yapılandırmacı yaklaşımın doğasının örtüştüğü görülebilmektedir (Keogh & Naylor, 1999; Martin, 2012). Kavram karikatürleri öğrenciyi hem bilişsel hem de duyuşsal yönden dersin bir parçası haline getirebilmektedir. Kavram

karikatürleri öğrencilerin fikirlerini özgürce dile getirmelerine kapı aralamaktadır. Öğrenciler kendilerine sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul etmemekte karikatürlerde yer alan ifadeler aracılığı ile karşılaştırmalar yapmakta, zihinsel süzgeçlerinden bilgi geçirebilmektedirler. Öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını sağlayıp, sorgulama, muhakeme etme gibi becerilerini desteklerken karikatürün biçimsel ve yapısal özellikleri derse olan tutumunu olumlu etkileyebilmektedir (Naylor, Downing & Keogh, 2001; Naylor & Keogh, 1999; Naylor & Keogh, 2000;). Bu çalışmada da kavram karikatürlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumunu etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda kavram karikatürü kullanmanın öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubuna aynı eğitim öğretim etkinlikleri düzenlenirken deney grubunun eğitim sürecine bağımsız değişken olarak kavram karikatürleri eklenmiştir. Deney grubundan elde edilen ön test son test tutum puanları karşılaştırıldığında deney grubunun son test puanları lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığı belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön test son test tutum puanları karşılaştırıldığında ise kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Deney ve kontrol grubunun son tutum puanları karşılaştırıldığında ise deney grubunun son tutum puanları lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanmak derse yönelik öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini sağlamıştır denilebilir. Kavram karikatürlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde çeşitli alanlarda tutum ve beceri kazandırmak amacıyla kullanıldığını görebilmekteyiz. Norfarah, Mohd, Chong (2019) tarafından ilkokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumunun incelendiği çalışmada kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji derslerinde de olumlu etki yarattığı belirlenmiştir. Berg & Kruit (2017), Kabapınar (2005), Minarechova (2016), Yılmaz (2014) tarafından ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmada fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanmanın yeni fikirler geliştirme, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Özyılmaz-Akamca & Hamurcu (2009) tarafından yapılan çalışmada

analojiler, kavram karikatürleri ile desteklenmiş fen ve teknoloji dersinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kavram karikatürleri ile ilgili çalışmaların ortaöğretim basamağında fen ve teknoloji ile matematik derslerine yönelik olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmalarda da farklı alanlar ve öğretim kademelerinde de kavram karikatürlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2012), Çil (2014), Kaptan & İzgi (2013), Kavram karikatürü kullanmanın öğrencilerin fen ve teknoloji dersine (Balım, vd., 2015; Çetin, 2012; Kaptan & İzgi, 2014), biyoloji dersine (Gökçen-Özgün & Yalçın, 2019) yönelik tutumuna olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Yılmaz-Korkut & Ören (2018) tarafından yapılan çalışmada ise kavram karikatürleri ile desteklenmiş bilimsel hikayelerin bu çalışmanın aksine öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Evrekli, İnel & Balım (2011) tarafından yapılan çalışmada ise zihin haritaları ve kavram karikatürlerinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde anlamlı bir fark oluşturacak kadar etki yaratmadığı belirlenmiştir. Baysarı'nın (2007) beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirdiği çalışmasında ise kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çalışmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda kavram karikatürlerinin öğrencilerin derste kullanımına yönelik olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu noktadan yola çıkarak kavram karikatürlerine hayat bilgi ders ve çalışma kitaplarında daha sık yer verilebilir.

2. Bu çalışmada kavram karikatürlerinin hayat bilgisi dersine yönelik etkileri 3. sınıf öğrencilerinin tutumuna yönelik etkileri açısından incelenmiştir. İlkokuldaki farklı derslerde ve sınıf seviyelerinde de bu etkiyi oluşturup oluşturmadığı incelenebilir.

3. Hayat bilgisi dersi (MEB, 2018) programı incelendiğinde öğrencilerin birçok yeni kavram ile karşı karşıya geldikleri görülmektedir. Kavram karikatürleri; kavram ağı ya da kavram haritası gibi araçlarla birlikte kullanılarak hayat bilgisi dersinde kavram öğrenimine yönelik çalışmalar yapılabilir. Araştırmacılar açısından ise bu araçların bir arada kullanılmasının akademik başarıya etkisi incelenebilir.

4. Bu çalışmada kavram karikatürlerinin eğitim sürece olan faydaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu tür araçları kendilerinin hazırlayıp sınıfta kullanabilmeleri için eğitimler verilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Kaynakça/References

Ashlock, R. B. (2010). *Error patterns in computation. Using error patterns to help each student learn*. Boston: Allyn & Bacon.

Balım, A. G., v.d. (2015). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ile problem çözme becerisi algıları üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *12*(4), 53-76.

Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanılgılarının giderilmesine olan etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berg, E., & Kruit, P. (2017). Investigating with concept cartoons: Practical suggestions for using concept cartoons to start student investigations in elementary school and beyond. *Scientia in educatione*, 8, 129-138.

Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Milli Eğitim Basımevi.

Buchbinder, O., & Kuntze, S. (Eds.) (2018). Mathematics teachers engaging with representations of practice. Cham: Springer.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık.

Çetin, E. (2012). *Karikatürler ile zenginleştirilmiş fen ve teknoloji dersinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi ilköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Çil, E. (2014). Teaching natüre of science through conceptual approach: Conceptual change texts and concept cartoons. *Journal of Baltic Science Education, 13*(3), 339-350.

Dabell, J. (2004). *The maths coordinator's file using concept cartoons*. PFP Publishing.

Duran, M., Ballıel, B. ve Bilgili S. (2011). *Fen öğretiminde 6. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgılarını gidermede kavram karikatürlerinin etkisi*. Paper presented 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications

Hall, N. C., Perry, R. P., Ruthing, J. C., Hladkyj, S., Chipperfield, J. G. (2006). Primary and secondary control in achievement settings: a longitudinal field study of academic motivation, emotions, and performance. *Journal of Applied Social Psycology, 36*(6), 1430-1470.

Hansen, A. (2013). *Children's errors in mathematics. Understanding common misconceptions in primary schools.* SAGE.

Hejnova, E. (2013). Concept cartoons as a teaching and learning strategy at primary schooling Czech Republic.

Evrekli, E., İnel, D., & Balım, A. G. (2011). A research on the effects of using concept cartoons and mind maps in science education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 58-85.

Jamal, N., B., Ibrahim, N. H. B., Surif, J. B. (2019). Concept cartoon in problem-based learning: A systematic literatüre review analysis. *Journal of Tecnology and Science Education, 9(*1), 51-58.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları- nicel, nitel ve karma araştırmalar*. (S. B. Demir, Çeviri editörü). Eğiten Kitap.

Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 5*(1), 101–146.

Kabapınar, F. (2009). Kavram karikatürlerinin etkililiğini nasıl artırabiliriz? Uygulamayı etkin kılma noktasında araştırmadan yararlanma. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 104-118.

Kaptan, F., & İzgi, Ü. (2014). The effect of use concept cartoons attitudes of first grade elementary students towards science and technology course. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 2307-2311.

Keogh, B., & Naylor, S. (1999a). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal Of Science Education*, *21*(4), 431- 446.

Keogh, B., & Naylor, S. (1999b). Constructivism in classroom: theory into practice. *Journal of Science Teacher Education, 10* (2), 93-106.

Keogh, B., & Naylor, S (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: Why Dennis wants to stay in at playtime. *Investigating*, *16*(3), 10-14.

Keogh B., Naylor S., Boo M., & Feasey R. (2001). Formative assessment using Concept Cartoons: Initial teacher training in the UK. In H. Behrendt et al. (Eds.), *Research in Science Education- Past, Present, and Future* (pp. 137-142). Springer.

Minarechova, M. (2016). Using a concept cartoon method to address elemantary school students' ideas about natural phenomena. *European Journal of Science and Mathematics Education, 4*(2), 214-228.

Naylor, S., Keogh, B., & Downing, B. (2007). Argumentation and primary science. *Research in Science Education,* 37, 17-39.

Keogh, B. & Naylor, S. (2009). Active assessment. *Mathematics Teaching*, 215, 35–37.

Kinchin, I.M. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46(3), 301-312.

Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.

Martin, D. J. (2012). *Elemantary science methods a constructivist approach*. Cengage Learning.

MEB (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı*. Ankara.

Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 35-52.

Mutlu, Y. (2018). İlkokul 3. Ve 4. Sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 73, 429-440.

Naylor, S., & Keogh, B. (2010). *Concept cartoons in science education.* Sandbach: Millgate House Publishers.

Long, S. & Marson, K. (2003). Concept cartoons. *Hands on Science*, 19 (3), 22–24.

Morris, M., Merritt, M., Fairchough, S., Birrell, N., & Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science*, *53* (2), 42-45.

Naylor, S. & Keogh B. (1999). Constructivism in classroom. Theory into practice. *Journal of Science. Teacher Education*, *10*(2), 93-106.

Naylor, S., Downing, B. & Keogh, B (2001). *An empirical study of argumentation in primary science, using concept cartoons as the stimulus*. Paper presented 3rd European Science Education Research Association Conference.

Naylor, S. & Keogh B. (2013). Concept cartoons: What have we learnt? *Journal of Turkish Science Education*, *10*(1), 3-11.

Norfarah, N., Mohd Ali, S., Chong, L. Y. (2019). Concept cartoon- a constructivist strategy enchance positive attitude towards science in Malaysia: An ancova repeated measurmes approach. *International Journal of Education, Psyhology and Counseling, 4*(27), 28-40.

Gökçen-Özgün, B. B., & Yalçın, F. S. (2019). Kavram haritalarının genel biyoloji dersine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(3), 1149-1162.

Oker, S. & Tay, B. (2020). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(2), 731-756.

Özyılmaz-Akamca, G., Ellez, A. M. & Hamurcu, H. (2009). Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 296-301.

Samkova, L. (2020). Using Concept Cartoons to investigate future primary school teachers' pedagogical content knowledge on addition. *Quadrante*, 29(1), 36-51.

Sexton, M., Gervasoni, A., & Brandenburg, R. (2009). Using a concept cartoon to gain insight into children's calculation strategies. *APMC*, 14(4), 24-28.

Stephenson, P., & Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education*, 37(2), 135-141.

Toptaş, V., Gözel, E. (2018). Türkiye'de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 136-146.

Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ültay, E. & Sungur, T. (2019). Fen bilimleri derslerine yönelik kaygı ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. International *Social Sciences Studies Journal, 5*(36), 2903-2912.

Yenilmez, K. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 51-59.

Yılmaz-Korkut, T., & Şaşmaz Ören, F. (2018). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikayelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyon üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 38-52.

Yılmaz, M. (2014). Impact of instruction with concept cartoons on students academic achievement in science lessons. *Educational Research and Reviews, 15*(3), 95-103.

Zayimoğlu Öztürk, F., & Coşkun, M. (2015). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 26-40.

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR
edabutun@sinop.edu.tr

School Dress Preferences of High School Students and Their Reflections in School

Murat Canpolat, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-2106-6474

Abstract

In some state schools in Turkey uniforms, some free dresses formally implemented in public schools may seem observations is that there is a consistent practice. Little is known about how these inconsistent practices affect students. In this study, using the data obtained from adolescents attending high school education in Malatya province, how the school dress of the adolescents are shaped and what problems these dresses cause in school were evaluated. For this purpose, qualitative interviews were conducted with 36 high school students between the ages of 16 and 18. As a result of the thematic analysis of the qualitative interviews, the following three main themes have been determined: "dress preference, factors affecting dress choice, reflections of dress choice in school". Practical suggestions were given to professionals and school administrators who provide psychological assistance within the framework of the findings.

Keywords: school dress, high school student, thematic analysis,

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1317-1351
DOI:10.17679/inuefd.972880

Article type:
Research article

Received : 18.07.2021
Accepted : 02.08.2021

Suggested Citation

Canpolat, M. (2021). School dress preferences of high school students and their reflections in school, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1317-1351. DOI: 10.17679/inuefd.972880

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In Turkey, the uniform dress code was abolished at the pre-school, primary, secondary and high school levels in public schools in 2012, and free dress code was introduced instead. Changes were made in 2013, under the coordination of the school administration and the school-parent union, provided that they are not contrary to the limitations in the regulation (clothes that are harmful to human health, unsuitable for seasonal conditions, torn or perforated clothes, clothes such as shorts, tights that reveal body lines, over-the-knee skirts, they cannot wear skirts with deep slits, short pants, sleeveless T-shirts and sleeveless shirts), it has been decided that the school uniform or clothes can be determined for the relevant academic year by obtaining the consent of more than 50% of the parents (Ministry of National Education [MEB], 2013). Since then, the debate on whether it is appropriate for students to wear school uniform or casual clothing has been on the agenda of the public (Kapucu & Sezgin, 2015). While these discussions were going on, the students started to go to school in the clothes they wanted, although there were limitations in the schools where the decision to apply free dress code. It is seen that there is no clear understanding about whether it is more appropriate for students to wear the clothes they want at school or the school uniform.

Purpose

It is seen that a certain dress policy is not consistently applied in schools in Turkey, as in many other parts of the world, including developed countries such as America, England and Japan (Kapucu & Sezgin, 2015). Today in Turkey, according to the regulation (MEB, 2013), it is seen that in some public schools, clothing is free within some restrictions, and school uniforms are worn in some schools. Moreover, it is seen that even in schools where it is decided to wear

school uniforms, there is an inconsistency in dress code, some students wear casual clothes and some students wear uniforms. When the literature was examined, it was found that opinions were taken about the free dress code and the effects of school uniforms on academic achievement and behaviors were examined (Bağçeci et al., 2017; Bauman & Krskova, 2016; Demir & köse, 2017; Erkan, 2003; Gentile & Imberman, 2012; Gündüz. & Süer, 2016; Kapucu & Sezgin, 2015; Taneri et al., 2015; Uğurlu et al., 2015). However, since the introduction of the free dress code, what has been effective in the school uniform preferences of the adolescents, how the school uniforms of the adolescents are shaped, how the free dress practice affects the adolescents, what kind of problems the free dress code causes in schools, what is the reason why some students wear uniforms in the same school and some students come with free clothes. No study has been found regarding the species reflections. The findings of this research; It will contribute to the literature as it is the most objective reflection of the situation in today's classrooms, based on students' opinions about their school uniform preferences. In this context, the research question is structured as follows: How do adolescents' school uniform preferences take shape? What are the reflections of the preferred school uniform at school?

Method

This study was guided by a descriptive phenomenological (phenomenological) qualitative pattern. Phenomenological studies, based on a few philosophical and procedural principles (Denzin, 1989), reveal individuals' lives (Husserl, 1970), their experiences or their understanding of an event through in-depth interviews (Creswell, 2003, 2005), these are studies that aim to put. The participants of this study, which was conducted to determine how the school clothes of adolescents are shaped and what kind of reflections the preferred school uniform has at school, were determined by the purposive sampling method, which is

frequently used in qualitative research (Patton, 2002). The participants of the study consisted of 36 (25 = female, 11 = male) students studying at various high schools in the city center of Malatya, which is a metropolitan city in the Eastern Anatolian region of Turkey, wearing casual or school uniforms. Of the students aged between 16 and 18 (*M* = 17.22; *SD* = .68), 5 were tenth grade, 17 were eleventh grade, and 14 were twelfth grade students. The thematic analysis procedure described by Braun and Clarke (2006) was used in the analysis of the data set.

Findings

In this study, a detailed examination was made of what kind of clothes high school students prefer when they go to school, what is effective in their choice, and what problems the preferred dress triggers at school. A series of information was collected on what kind of clothes adolescents prefer when they go to school, what their preferences are affected by, and what their preferences affect. It has been observed that the choice of clothes for adolescents while going to school is not easy at all, it is affected by many factors, and it is an experience that occupies their minds. In the interviews with the participants, the choice of clothing includes the upbringing of the adolescents, the expectations of the society they live in and the rules of the school they attend. Moreover, the fact that women have more awareness and interest in clothing than men (Solomon & Douglas, 1989) makes it more difficult for female adolescents to choose clothes, making them feel this burden more heavily. Most of the participants stated that the school administration, teachers, family, society and belief had an effect on their dress preferences while going to school, they preferred unobtrusive and sporty clothes, some students disregarded the school rules and exaggerated the casual dress code, they did not dress appropriately for school, and the casual dress damaged the teacher-student

relationship in schools They stated that it disrupts discipline, causes exclusion and makes people with economic problems more prominent, and for these reasons, school uniforms would be more appropriate in schools.

Discussion & Conclusion

This study replicated some of the results of previous studies. First, clothing reflects the individual's taste, social and economic status, culture, belief, ethnic origin, and mood (Solomon, 1989), conveying the message of identity and lifestyle (Davis, 1992; Solomon & Douglas, 1989), a social acceptance. mediator (Erden, 1998; Shim & Koh, 1997) and because adolescents are in search of personal image and identity, they give importance to their appearance, especially their clothes, in order to express themselves better (Akça et al., 2011).

Secondly, while the participants talked about many factors in their clothing preferences, they especially focused on fashion. They stated that serials-films and friends are effective in their clothing preferences.

Third, it is interesting to note that almost all of the participants had a longing for the school uniform, while it was seen that they were wearing loose clothing. Free clothing provides the emergence of individual differences, provides the experience of evaluating differences as diversity (Howe, 1996), provides awareness of psychological states, emotions and problems (King, 1998), learning shopping with independent clothing buying behavior, developing impressions, personality and identity. While it was stated that it supported the development of the school (Peters, 1996) and removed the restrictions on self-expression (Wade & Stanford, 2003), the participants of the study saw the school uniform as appropriate for school and unknowingly took sides in the ongoing debate in the literature.

Lise Öğrencilerinin Okul Kıyafeti Tercihleri ve Bunların Okuldaki Yansımaları

Murat Canpolat, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2106-6474

Öz

Türkiye'de bazı devlet okullarında üniforma, bazı devlet okullarında serbest kıyafet resmi olarak uygulanıyor görünse de gözlemler tutarlı bir uygulamanın olmadığı yönündedir. Bu tutarsız uygulamaların öğrencileri nasıl etkilediği hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu araştırmada Malatya ilinde lise eğitimine devam eden ergenlerden elde edilen veri kullanılarak, ergenlerin okul kıyafetinin nasıl şekillendiği ve bu kıyafetlerin okulda hangi sorunlara neden olduğu değerlendirilmiştir. Bu amaçla yaşları 16 ila 18 arasında değişen 36 lise öğrencisi ile nitel görüşme yapılmıştır. Yapılan nitel görüşmelerin tematik analizi sonucunda şu üç ana tema belirlenmiştir: 'kıyafeti tercihi, kıyafet tercihini etkileyen faktörler, kıyafet tercihinin okulda yansımaları'. Elde edilen bulgular çerçevesinde psikolojik yardım hizmeti sunan profesyonellere ve okul yöneticilerine uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul kıyafeti, lise öğrencisi, tematik analiz

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1317-1351
DOI:10.17679/inuefd.972880

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
18.07.2021
Kabul Tarihi:
02.08.2021

Önerilen Atıf

Canpolat, M. (2021). Lise öğrencilerinin okul kıyafeti tercihleri ve bunların okuldaki yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1317-1351. DOI: 10.17679/inuefd.972880

Lise Öğrencilerinin Okul Kıyafeti Tercihleri ve Bunların Okuldaki Yansımaları

Türkiye'de 2012 yılında devlet okullarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde tek tip kıyafet uygulaması kaldırılmış yerine serbest kıyafet uygulaması getirilmiştir. 2013 yılında değişikliğe gidilerek okul yönetimi ve okul-aile birliğinin koordinatörlüğünde, yönetmelikte yer alan sınırlamalara aykırı olmamak koşuluyla (İnsan sağlığına zararlı, mevsim şartlarına uygun olmayan kıyafetler, yırtık veya delikli kıyafetler, vücut hatlarını belli eden şort, tayt gibi kıyafetler, diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giyemezler), velilerin % 50'sinden fazlasının muvafakati alınarak ilgili eğitim-öğretim yılı için okul kıyafeti veya kıyafetlerinin belirlenebileceği kararlaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). O tarihten itibaren okul üniforması mı yoksa serbest kıyafet mi giymelerinin öğrencilerin sağlıklı gelişimleri açısından uygun olacağı tartışmaları kamuoyunun gündemi olmuştur (Kapucu & Sezgin, 2015). Bu tartışmalar sürerken serbest kıyafet uygulaması kararı alınan okullarda her ne kadar sınırlamalar olsa da öğrenciler istedikleri kıyafetle okula gitmeye başlamıştır. Öğrencilerin okulda istedikleri kıyafetleri mi yoksa okul üniforması mı giymelerinin okullarda daha uygun olduğu ile ilgili net bir anlayışın olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde okul üniforması giyinmenin okullardaki disiplin problemlerini, devamsızlığı, zorbalığı, şiddeti ve çeteleşmeyi azalttığı (Caruso, 1996; McCarthy, 2001; Sanchez vd., 2012; Tanioka & Glasser, 1991; Workman & Sudak, 2008), öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların oluşturabileceği problemleri en aza indirerek güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturduğu (Erkan, 2003; Kaiser 1997), okul iklimini olumlu etkilediği (Murray, 1997), akademik başarıyı (Bodine, 2003) ve iftihar listesine giren öğrenci sayısını artırdığı (Caruso, 1996), daha disiplinli öğrencilerin daha iyi sonuçlar elde ettikleri (Cohen vd., 2009) ifade edilmektedir. Ayrıca benzer giyinilen okullarda

öğrenciler arasında daha az klikleşmenin olduğu, kıyafetten dolayı dalga geçilme ve dışlanmanın azalmasıyla benlik saygısı sorunlarının daha az yaşandığı (Tucker, 1999) ifade edilmektedir. Buna karşın literatürde serbest kıyafet giyinmenin de olumlu yanlarının olduğu belirtilmektedir. Serbest kıyafetin bireysel farklılıkların ortaya çıkmasını sağladığı, farklılıkları çeşitlilik olarak değerlendirme deneyimi sunduğu (Howe, 1996), psikolojik durumların, duyguların ve problemlerin farkına varılmasını sağladığı (King, 1998), bağımsız kıyafet satın alma davranışı ile alışverişi öğrenme, izlenim geliştirme, kişilik ve kimlik gelişimini desteklediği (Peters, 1996), kendini ifade edebilme kısıtlamalarını ortadan kaldırdığı (Wade & Standford, 2003) belirtilmektedir.

Sonuç olarak literatür okul üniformasının iyi bir okul disiplinine katkıda bulunan bir faktör olduğuna dair kanıtlar sağlasa da, serbest kıyafetin de bazı avantajları sıralanmaktadır. Hangi kıyafet uygulamasının daha uygun olduğu tartışmaları devam etmektedir. Kıyafet uygulamalarındaki okullar arasındaki farklılıklar, aynı okul içinde bazı öğrencilerin üniforma giymesi bazı öğrencilerin serbest kıyafet giymesi, serbest kıyafet sınırlamalarına bazı öğrencilerin uymaması, kıyafet tercihinin okulda yansımalarının bilinmemesi, sosyal medyanın ergenlerin kıyafet tercihleri üzerinde yayılan etkisi gibi sebeplerden dolayı lise öğrencilerinin okul kıyafeti tercihlerinin derinlemesine araştırılması ve tartışılması gerekmektedir.

Ergenlik, bilişsel, biyolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir (Curtis, 2015; Elliott & Feldman, 1990). Bu dönemde, ergenlerin paralarının çoğunu kıyafete ayırdıkları (Gunter & Furnham, 1998), ergenlerin kıyafet ve eğlence tüketimlerinin fazla olduğu ifade edilmektedir (Stoneman, 1998). Amerikalı gençlerin 2018'de yaptığı harcamaların % 20'sini kıyafet oluşturmaktadır (Statista Research Department, 2020). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması raporuna göre Türkiye'de internetten en fazla % 60 ile kıyafet, ayakkabı

ve aksesuar satın alınmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Bu ürünlerin kimler tarafından alındığı raporda belirtilmemektedir. Ancak Türkiye'de liselerde serbest kıyafet uygulamasının yaygın olması, ergenlerin kişisel imaj ve ihtiyaçları ile eşleşen "havalı (cool)" markalar satın alması (Zollo, 1995), bu nedenle kıyafet ürünleri için pazar haline gelmesi (Evance, Moutinho & Raaij, 1996), çoğu ülkede "hiper tüketiciler" (Chaplin & John, 2005) olarak ifade edilmesi beraber değerlendirildiğinde, bu oranın içinde ergenlerin de kıyafet harcamalarının olduğu düşünülmektedir.

Ergenlerin çeşitli sebeplerle farklı kıyafetler giyinmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bir ergen, bugünlerde daha çok sosyal medya kanalını kullanan modanın (Kaplan & Haenlein, 2010) etkisinde kalarak, ekonomik olmasına ve sağlık koşullarına uygun olup olmamasına bakmaksızın markalı kıyafetler, tasarım kotlar (jeans) giyinmek isteyebilir (Geen, 1995). Bir başka ergen izlediği filmde özdeşim kurduğu, model aldığı bir karakter gibi giyinmeye, saçlarını onun ki gibi boyamaya çalışabilir (Bandura, 1986; Murray, 1999). Başka bir ergen, akran grubuna dâhil olabilmek, akranlarıyla ilişkiler kurabilmek (Chaplin & John, 2005), onlar tarafından dışlanmamak (Akça vd., 2011) için onlar gibi giyinebilir. Literatürde kıyafet, bireyin zevkini, sosyal ve ekonomik durumunu, kültürünü, inancını, etnik kökenini, ruh hâlini yansıtan (Solomon, 1989), kimliğinin ve hayat tarzının mesajını veren (Davis, 1992; Solomon & Douglas, 1989), sosyal bir kabul görme aracıdır (Erden, 1998; Shim & Koh, 1997). Sözsüz iletişimin bir sembolü olan kıyafetin (Arthur, 1999; Blumer, 1998; Miller, 1997), kimlik ve kendilik duygusunun oluşmasında etkili olduğu (Cox & Dittmar, 1995), ergenlik döneminde düşük benlik saygısının telafisi için kullanıldığı (Rosenberg, 1979) kabul edilmektedir. "Onun gibi olunmak'' istenen kişiye özgü yakın davranışların gösterilmeye çalışıldığı (Erikson, 1993) bir geçiş aşamasında (Feldman, 2008; John, 1999; Piacentini & Mailer, 2004) olan ergenler, kişisel imaj

ve kimlik arayışında oldukları için, kendini daha iyi ifade edebilmek amacıyla dış görünüşüne, özellikle kıyafetlerine önem vermektedir (Akça vd., 2011). Ancak kıyafete verilen bu önem serbest kıyafet giyilen okullarda eğitim gören ergen ve ailesi için daha maliyetli olabilmektedir. Serbest kıyafet uygulanan okula devam eden, maddi gücü yerinde olmayan ergenlerin okul için ne giyecekleri konusunda ebeveynleriyle tartıştıkları (Bodine, 2003), varlıklı öğrenciler ile rekabet edemedikleri için eziklik, içine kapanma, yalnızlık, özgüven kaybı, düşük benlik algısı yaşadıkları ileri sürülmektedir (Gentile & Imberman, 2012). Ayrıca serbest kıyafetin, ekonomik olarak aileleri zorladığı ve ailelerin hissettiği baskıyı artırdığı (Woods & Ogletree, 1992; Workman & Sudak, 2008) belirtilmektedir. Kıyafetin, bireyin kendini ifade etmesinde işlevsel olduğu ancak bazıları için ek maliyetler getirdiği düşünülmektedir.

Amerika, İngiltere, Japonya gibi gelişmiş ülkeler dâhil dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de, okullarda belirli bir kıyafet politikasının tutarlı olarak uygulanmadığı görülmektedir (Kapucu & Sezgin, 2015). Bugün Türkiye'de, yönetmeliğe (MEB, 2013) göre bazı devlet okullarında bazı kısıtlamalar dâhilinde kıyafetin serbest olduğu, bazı okullarda okul üniformasının giyildiği görülmektedir. Dahası okul üniforması giyilmesi kararı verilen okullarda bile kıyafet konusunda tutarsızlığın olduğu, bazı öğrencilerin serbest kıyafet giydikleri bazı öğrencilerin üniforma giydikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde serbest kıyafet uygulaması ile ilgili görüşlerin alındığı, okul üniformasının akademik başarı ve davranışlara etkilerinin incelendiği araştırmalara rastlanılmıştır (Bağçeci vd., 2017; Bauman & Krskova, 2016; Demir & köse, 2017; Erkan, 2003; Gentile & Imberman, 2012; Gündüz & Süer, 2016; Kapucu & Sezgin, 2015; Taneri vd., 2015; Uğurlu vd., 2015). Ancak serbest kıyafet uygulamasının gelmesinden bu yana ergenlerin okul kıyafeti tercihlerinde nelerin etkili olduğu, ergenlerin okul kıyafetlerinin nasıl şekillendiği, serbest kıyafet uygulamasının ergenleri nasıl etkilediği, serbest

kıyafetin okullarda ne tür sorunlara kaynaklık ettiği, aynı okul içerisinde bazı öğrencilerin üniforma giymesinin bazı öğrencilerin serbest kıyafetle gelmesinin ne tür yansımalarının olduğu ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın bulguları; öğrencilerin okul kıyafeti tercihlerine ilişkin görüşlerine dayanan, bugünün sınıflarındaki durumun nesnel yansıması olduğundan literatüre katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede araştırma sorusu şu şekilde yapılandırılmıştır: Ergenlerin okul kıyafeti tercihleri nasıl şekillenmektedir? Tercih edilen okul kıyafetinin okuldaki yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmaya bir tanımlayıcı fenomenolojik (olgu bilim) nitel desen rehberlik etmiştir. Birkaç felsefi ve prosedürel ilkeye dayanan (Denzin, 1989) olgubilim çalışmalar, bireylerin yaşantılarını (Husserl, 1970), tecrübelerini ya da bir olayı anlamlandırmalarını yarı yapılandırılmış (semistructure) derinlemesine görüşmeler yoluyla (in-depth interviews) (Creswell, 2003, 2005) ortaya koymayı hedefleyen çalışmalardır (Chapman & Smith, 2002). Olgu bilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alan yazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Creswell, 2003). Bu araştırmada incelenen olgu “ergenlerin okula giderken kıyafet tercihleri” olarak değerlendirilmektedir. Bu desen veri toplamanın bireysel görüşmeler yoluyla yapılmasını gerektirdiğinden (Issel, 2004) bu araştırmada lise öğrencileri ile görüşülmüş, araştırma sonuçları bu verilere dayandırılmıştır.

Katılımcılar

Ergenlerin okul kıyafetlerinin nasıl şekillendiğini, tercih edilen okul kıyafetinin okulda ne tür yansımalarının olduğunu tespit etmek için yapılan bu araştırmanın katılımcıları nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi (purposive sampling method) ile belirlenmiştir (Patton, 2002). Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde Büyükşehir olan Malatya il merkezinde, serbest kıyafet veya okul üniforması giyilen çeşitli liselerde eğitim gören 36 (25 = kadın, 11 = erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 19'u okul üniforması giyilen okulda, 17'si serbest kıyafet giyilen okulda eğitim görmektedir. Yaşları 16 ile 18 arasında değişen ($\bar{X}$ = 17.22; *Ss* = .68) öğrencilerin 5'i onuncu sınıf, 17'si on birinci sınıf, 14'ü on ikinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır. Araştırma verileri 2019 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara ulaşmak için İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) bölümü lisans dördüncü sınıf öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilerek kendi çevrelerinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere ulaşmaları konusunda yardım istenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinden bazıları çevrelerinde araştırmaya katılmaya gönüllü 36 öğrenciye ulaşmış ve onların izinleri dâhilinde iletişim bilgilerini araştırmacıya vermiştir. Araştırmacı bu 36 öğrenci ile görüşerek görüşmenin yapılacağı tarih, saat ve yeri belirlemiştir. Görüşmeler araştırmacının çalışma ofisinde gerçekleştirilmiştir. Nitel görüşmeler başlamadan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara tekrar bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır. Bu görüşmeler (interview) yaklaşık olarak 10-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların onamları ile ses kaydına

(tape-recorded) alınmış ve bu kayıtlar birebir transkript edilmiştir (transcribed verbatim). Katılımcıların isimleri ve kimliklerini açığa çıkaracak olası bilgiler transcript sırasında değiştirilmiş, makalenin son halinde bu değiştirilmiş hali sunularak katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir (anonymity). Yarı yapılandırılmış görüşme (semi-structured interview) formunda yer alan ana sorulardan bazıları tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Okulda giyeceğiniz kıyafetlerin seçiminde nelere dikkat edersiniz?
Okul kıyafeti seçiminizde kim ya da kimler nasıl etkili oluyor?
Okulda kıyafet tercihlerinizden dolayı ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
Okul kıyafetleriniz okuldaki yaşamınızı nasıl etkiliyor, buna ilişkin kendi gözlemleriniz nelerdir?
Okul yönetiminin ve öğretmenlerin kıyafet konusundaki tutumları hakkında neler söylersiniz?

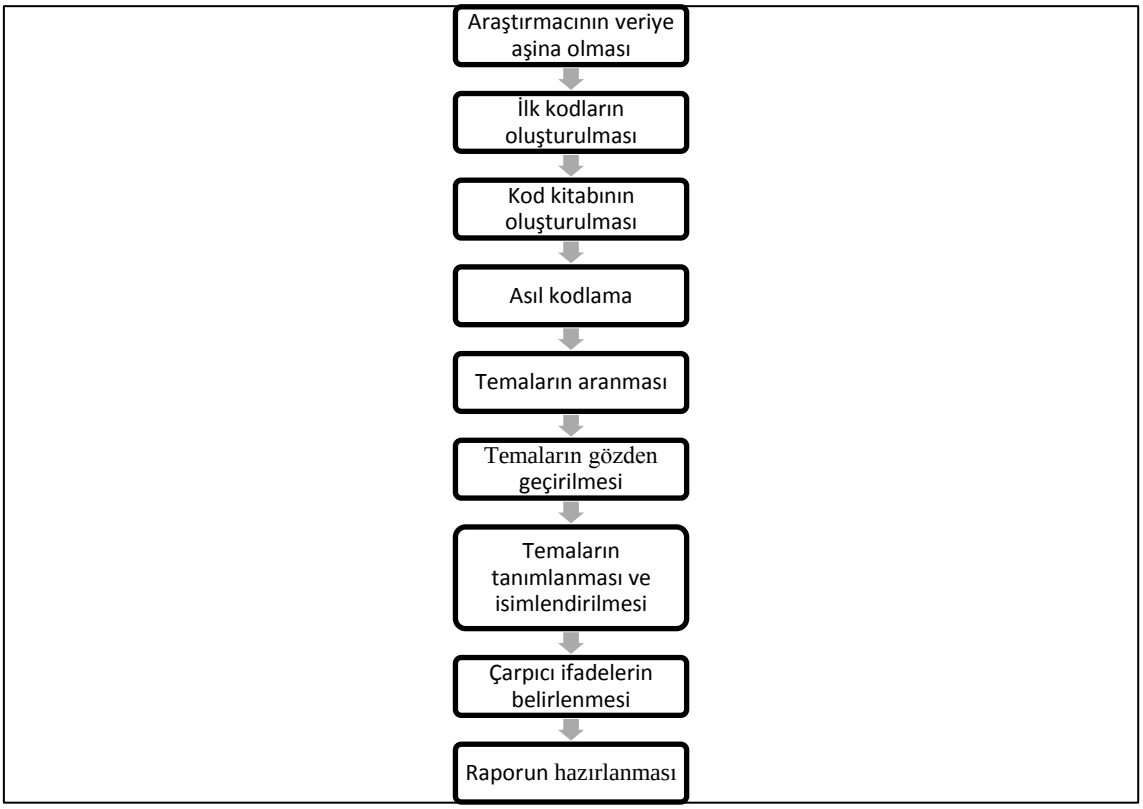
Veri Analizi

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra (tape-recorded) bire bir transcript (transcribed verbatim) edilerek, analiz yapılmak üzere QSR NVIVO-11 nitel veri analizi programına yüklenmiştir. Veri setinin analizinde prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, sınırları çok iyi çizilmemiş ama psikolojide yaygın olarak kullanılan nitel bir analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran; olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen, gerçekci ve oluşturmacı bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2006). Bu analizde tekrar eden anlam örüntülerini (pattern) bulma ve derinlemesine zengin bir şekilde

düzenleyerek betimleme amaçlanır. Bu prosedür çerçevesinde şekil 1'de görülen işlem adımları gerçekleştirilmiştir (Braun & Clarke, 2006).

Şekil 1

Tematik Analiz Süreci Aşamaları



Şekil 1'de görülüğü gibi ilk olarak araştırmanın yazarı (kodlayıcı 1) ve İnönü Üniversitesi PDR bölümünden lisansüstü düzeyde nitel araştırmalar dersi yürüten ve nitel araştırmalar yapan bir öğretim üyesi (kodlayıcı 2) ilk olarak 36 transkriptin tamamını okuyarak veriye aşina olmuştur. Daha sonra kodlayıcılar 36 verinin 4 tanesini eşit sayıda ve rastgele olarak paylaşmıştır. Kodlayıcı 1 belirleyici, ilginç ve güçlü ifadeleri içeren ilk kodları (initial codes) oluşturmuştur. Aynı işlemi kodlayıcı 2 de yaptıktan sonra bir araya gelinmiş ve benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak kod kitabı oluşturulmuştur. Bu kitap, kodları, tanımları ve örnek

ifadeleri içermektedir. Daha sonra transkriptler kodlayıcılar arasında paylaşılarak asıl kodlamaya geçilmiştir. Asıl kodlama yapılırken kod kitabına göre hareket edilmiş ve yeni kodlar ortaya çıktığında kodlayıcılar bir araya gelerek kod kitabını revize etmiştir. Süreç boyunca kodların ne anlam ifade ettiği, birbirileri ile ilişkileri ve olası hangi temalar altında birleşeceği ile ilgili hatırlatıcı notlar (memolar) (Charmaz, 2006) yazılarak veriler hakkında bütüncül ve analitik bir bakış sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar kendi dokümanlarını kodladıktan sonra diğer araştırmacının dokümanlarını da kodlanmamış versiyonu üzerinden kodlamışlardır.

Her iki kodlayıcı da kodlamayı bitirdikten sonra bir araya gelerek dokuz kod (generating initial codes) ve üç aday tema (potential themes) üzerinde tam anlaşma sağlamıştır. Geçici olarak oluşturulan aday temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm veri setiyle uyumu kontrol edilerek gözden geçirilmiştir (Reviewing themes). Oluşturulan temaların sınırları, adları ve tanımları tematik analizin ruhuna (essence) uygun, bütün veri setini derin ve zengin içeriği ile kapsayacak şekilde netleştirilmiştir. Veri seti ve oluşturulan temalar son defa kontrol edildikten sonra katılımcıların makalede kullanılacak çarpıcı, ayrıntılı ve inandırıcı ifadeleri belirlenmiştir. Tematik analiz sonucunda elde edilen verilerin yazımı, araştırma soruları ve var olan literatürle ilişkilendirilerek tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada iç geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan görüşme formu için uygulama yapılmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu için PDR alanında ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bu aşamanın ardından iki öğrenciye görüşme formları okutularak soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Elde edilen dönütlere göre formda uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

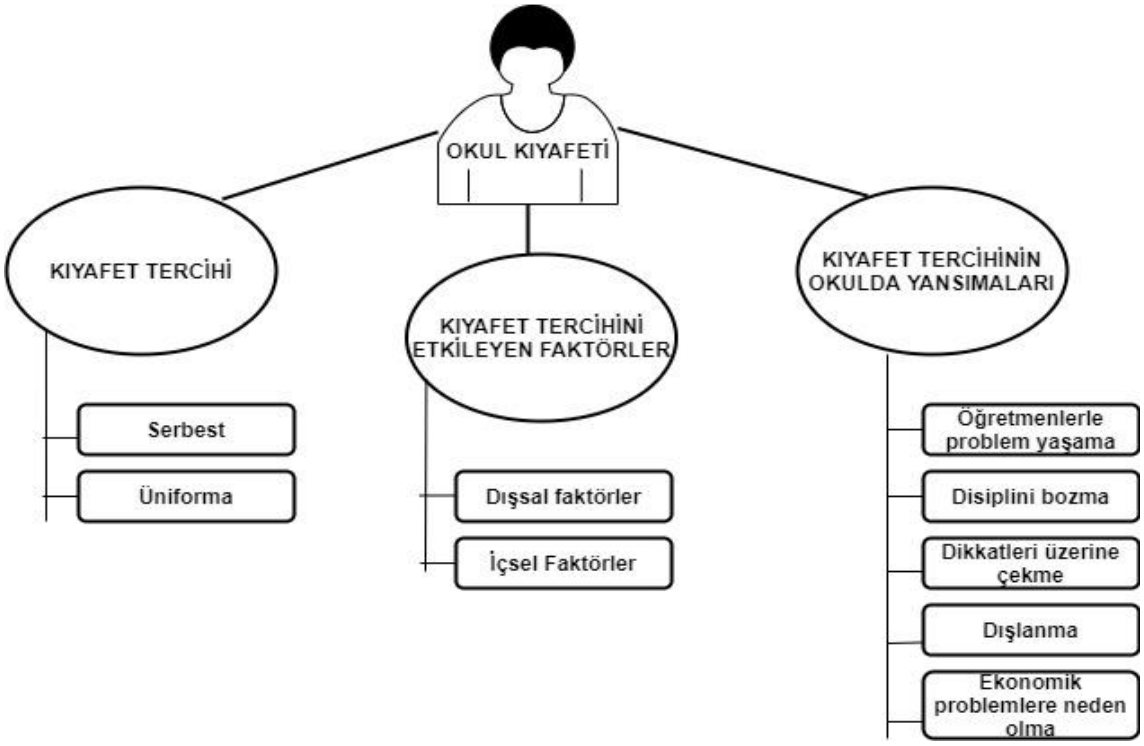
Çalışmada dış geçerliğin sağlanması amacıyla; katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Çalışmada iç güvenirliğini sağlamak amacıyla; bulgularının tümü yoruma yer vermeden okuyucuya sunulmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılığı kontrol etmek için kodlayıcı 1'in kodlayıcı 2'nin kodladığı doküman üzerinden giderek kodlama yapabileceği ancak kodlanmış doküman üzerinden değil de hiç kodlanmamış doküman üzerinden gitmesinin ve karşılaştırma yapmasının daha doğru olacağı önerildiğinden (Miles vd., 2014) bu araştırmada kodlayıcı 1, kodlayıcı 2'nin kodladığı dokümanları hiç kodlanmamış versiyonu üzerinden bir kez daha kodlamıştır. Kodlayıcı 2 de kodlayıcı 1'in kodladığı dokümanları hiç kodlanmamış versiyonu üzerinden kodlamıştır. Daha sonra kodlayıcı 1 ve kodlayıcı 2 bir araya gelerek benzerlikler ve farklılıklar üzerine tartışmış ve uyuma bakılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum için araştırmacılar sadece analizin sonucunda değil, analiz süreci boyunca defalarca bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmuştur.

Bulgular

Yapılan tematik analiz sonucunda ortaya çıkan üç ana tema ve bu ana temaların altında yer alan dokuz alt tema şekil 2'de gösterilmiştir. Bulgular kısmının sunumunda bütünlük sağlanması amacıyla her bir alt temayı ayrı ayrı başlıklar altında sunmak yerine ana temanın altında öyküleştirici sunuma olanak tanıyacak bir şekilde verilmiştir.

Şekil 2

Okul Kıyafetine İlişkin Tematik Harita



Kıyafet Tercihi

Bu tema, lisede okuyan ergenlerin okula giderken tercih ettiği kıyafet tarzını içermektedir. Katılımcıların çok azı okula giderken okul üniforması giydiklerini belirtirken, katılımcıların çoğu okula giderken serbest kıyafet giyinmeyi tercih ettiklerini, serbest kıyafet tercih ederken de "dikkat çekmeyen", "spor" kıyafetler olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Meryem, okula giderken serbest kıyafet tercih edenlerden sadece biridir. Kıyafet giyerken nelere dikkat ettiğini, "Öncelikle çok fazla dikkat çekmeyecek. Göz yormayacak. En azından okula uygun bir kıyafet olmasına dikkat ediyorum. Sonuçta düğüne gelmiyoruz. Okumak için geldiğimiz için ona uygun giymemiz gerekir ve bu

yüzden giyimime dikkat ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Aslı, okulda serbest kıyafet giyinen bir başka ergendir. “Okulda şık giyinmeyi sevmiyorum, bu yüzden sportif giyerim.” demiş ve dikkat çekmeyen kıyafetler tercih ettiğini eklemiştir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Yeşim, her sabah okula giderken ne giymesi gerektiği konusunda sorun yaşayan, okul üniforması giyinen azınlık gruptan biridir. Sorunu okul üniforması giymeyi tercih ederek çözmüş görünmektedir. Yaşadığı bu durumu şu sözleriyle anlatmıştır:

> Ben kıyafet bulmakta çok zorlanıyordum. Bu yüzden okul üniforması giyiyorum ve giymeyi çok seviyorum.

Katılımcıların çoğu dikkat çekmeyen kıyafetler tercih ettiklerini söylerken bazı arkadaşlarının “dikkat çeken kıyafetler” giydiklerini de belirtmişlerdir. 18 yaşında 12. sınıf öğrencisi Kayra, okul kıyafetlerine uyan gruptan yalnızca biridir. Okulda dikkat çekici kıyafetle gelenlerin olduğunu ve bu durumu doğru bulmadığını, “Bu okulda medyanın etkisi çok fazla. Saçlarını boyayan, aşırı makyaj yapan, bir de dikkat çekici kıyafetle gelenlerin okulda olması bence sakıncalı. Zaten okul kurallarına da aykırı. Belli bir düzen var okulda, o düzene uyulması gerekiyor. Okulun da belirlemiş olduğu üniforma ya da standart kıyafetler nelerse ona uymamız gerekiyor bence.” sözleriyle anlatmıştır.

Kıyafet Tercihini Etkileyen Faktörler

Bu tema, ergenlerin okula giderken giydikleri kıyafetlerin seçilmesinde etkili olan faktörleri içermektedir. Ergenlerin kıyafet tercihlerinde okul kuralları, okul yönetimi ve öğretmenlerin tutumu, dizi-filmler, aile, arkadaş, moda, sosyal medya, inanç, toplum gibi “dışşal faktörler” ve kendine yakıştığını düşünme-zevke uygunluk, beğenilme isteği, iyi çocuk olma gibi “içsel faktörler” etkili olmaktadır.

Ergenlerin okula giderken kıyafet tercihleri bazı dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Okul yönetiminin kıyafet konusunda uyguladığı kurallar ve bu kurallara uyulması konusundaki tutumları bunlardan biridir. Okul üniforması giyilen okullarda bazı öğrencilerin okula üniforma ile gittikleri bazı öğrencilerin serbest kıyafetle gittikleri, serbest kıyafet giyilen okullarda ise ergenlerin serbest kıyafetle gittikleri görülmüştür. 18 yaşında 11. sınıf öğrencisi Ezgi, okul üniformasının giyildiği bir okulda serbest kıyafet tercih edenlerden biridir. Serbest kıyafeti tercih etme sebebini, "Okul üniforması var ama pek ilgilenmedikleri için biz serbest geliyoruz." sözleriyle anlatmıştır. 18 yaşında 12. sınıf öğrencisi Defne'nin gittiği okulun yönetimi üniforma giyilmesi konusunda daha sıkı tedbirler alıyor görünmektedir. Defne, neden üniforma ile gittiğini, "Kıyafetimi, okul kıyafetinin dışına çıkmayacak şekilde düzenliyorum. Çünkü okul idaresinden herhangi bir laf işitmek istemem." sözleriyle ifade etmiştir.

Ergenlerin okul üniforması giymeyi reddetme sebepleri arasında okul idaresinin katı olmayan bir yönetim tarzı benimsemesinin payı olduğu kadar üniforma belirlerken öğrenci görüşlerinin (daha çok renk konusunda) alınmamasının da payının olduğu görülmektedir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Sevda, okulda üniforma giyilmesi gerektiğini düşünen ergenlerden biridir. Ancak neden üniforma giymediğini şu sözlerle anlatmıştır:

> Bence aslında serbest kıyafet olmasa daha iyi olurdu. Böyle herkesin beğenebileceği bir renk olsaydı en azından öğrenci olduğumuz belli olurdu bu okula girdiğimiz zaman. Serbest kıyafet olunca herkes ne bileyim farklı geliyor okula, uygunsuz kıyafetler giyenlerde var aramızda. Üniforma olsaydı daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Okul üniformasının rengini beğenmediğimiz için giymek istemiyoruz. O

> yüzden herkes serbest kıyafetle geliyor. Bizim fikrimizi alsalardı renk konusunda, daha iyi olacaktı.

Ergenlerin kıyafet tercihlerinde etkili olan bir başka faktör dizi-filmlerdir. Katılımcıların çoğu çok fazla dizi izlemediklerini, o nedenle kendilerini çok fazla etkilemediğini, ama izleyen kişilerin kıyafet tercihlerinde filmlerdeki karakterlerin etkisinin olduğunu gözlemlediklerini söylemişlerdir. 17 yaşındaki 10. sınıf öğrencisi Nazar, bu tarz gözlemleri olan ergenlerden biridir. "Ben pek dizi falan izlemiyorum." demiş ve "Arkadaş ortamımda çok bahsediliyor, 'Şunun giyindiği çok güzeldi ben de o tür bir şey giymek istiyorum' diye. Gerçekten öğrenciler için etkili oluyor." sözleriyle dizi-filmlerin ergenlerin kıyafet tercihleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. 18 yaşındaki 11. sınıf öğrencisi Ezgi, dizi-filmleri izleyen ve etkilenen bir ergendir. Kıyafet tercihinde dizi-filmlerin etkili olduğunu, "Evet, filmlerde gördüğümü ben de giyinmek istiyorum, genelde o tarzlarda da giyiniyorum. Etkiliyor çünkü beğeniyoruz, hoşumuza gidiyor." sözleriyle açıkça anlatmıştır. 16 yaşında 10. sınıf öğrencisi Mücahit dizi-filmlerin kendi ifadesi ile "subliminal mesaj" vererek kıyafet konusunda etkili olduğunu başka bir noktaya dikkatleri çekerek anlatmıştır.

Kıyafet tercihi konusunda okul yönetimi ve öğretmenler kadar olmasa da ailenin de etkili olduğu görülmektedir. Özellikle kadın ergenlerin kıyafet tercihlerinde gerek model olarak gerekse müdahale ederek annenin ve ablanın ergenin kıyafet tercihinde etkili oldukları görülmektedir. 18 yaşındaki 12. sınıf öğrencisi Gözde, ablasını model alanlardan sadece biridir. "Örnek aldıklarım var. Ablamı örnek alıyorum." demiş ve bazı kıyafetleri giymesine ailesinin izin vermediğini eklemiştir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Esma, ailenin kıyafete karışması konusunda rahatsız olanlardan sadece biridir. Yaşadığı bu rahatsızlığı şu sözleriyle dile getirmiştir:

> Annem ve ablalarım kıyafetlerimin renginden, şekline şemaline, her şeyine karışırlar. Yok açık olmasın, yok dar olmasın, sana yakışsın o gibi şeyler.

Ergenlerin kıyafet tercihlerinde arkadaşların da etkili olduğu görülmektedir. 17 yaşındaki 11. sınıf öğrencisi Eylül, kıyafet konusunda arkadaşların etkisinde olduğunu, "Arkadaşlarıma bakıyorum, ben de onlar gibi giyinmek istiyorum." sözleriyle dile getirmiştir. 16 yaşında 11. sınıf öğrencisi Hasan, tıpkı Eylül gibi arkadaşlarından etkilendiğini, "Öncelikle arkadaşlarımın etkisi altında kalıyorum çünkü onlar güzel giyiniyorlar, bende de güzel giyinme isteği doğuyor doğal olarak. Bundan dolayı arkadaşlarımdan etkileniyorum." sözleriyle anlatmıştır.

Ergenlerin kıyafet tercihlerinde, sosyal medya, moda, ünlüler de etkili görünmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası sosyal medya ve modayı takip ettiklerini, oradaki reklamların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Elif, bir instagram kullanıcısıdır. "Ben genellikle kıyafetlerimi instagramdan seçerim." demiş ve modayı takip ettiğini eklemiştir. 17 yaşındaki 11. sınıf öğrencisi Eylül, kıyafet tercihinde nelerin etkili olduğuna yönelik soruya, "moda, moda, moda" demiş gülerek ve "Moda, benim için en etkili şey." sözleriyle devam etmiştir.

Kadın ergenlerin kıyafet tercihlerinde başka bir etkenin inanç ve toplum olduğu görülmektedir. Katılımcıların azınlığı olsalar da bazı kadın ergenler kendi ifadeleri ile "kapalı" olduklarını, bu nedenle inançları ve içinde yaşadıkları toplumun kurallarına göre kıyafetler giyindiklerini belirtmişlerdir. Erkeklerin kıyafet tercihlerinde toplumun etkisinin daha az olduğu, katılımcı erkeklerin çok azının toplumun beklentisine göre giyindiği görülmektedir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Büşra, inancının kıyafet tercihinde belirleyici olduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

> Okulda giyeceğim kıyafetlerde kapalı bir bayan olduğum için uzun ve geniş giymeye dikkat ederim.

Ergenlerin okula giderken kıyafet tercihleri bazı içsel faktörlerden de etkilenmektedir. Kendine yakıştığını düşünme-zevke uygunluk bunlardan en öne çıkanları arasındadır. 16 yaşında 10. sınıf öğrencisi Cennet, modadan etkilenmediğini söylemiş ve onun için neyin belirleyici olduğunu, "Ben kendime hangisi yakışırsa onu giyiyorum, ona göre seçiyorum. Kendime yakışanı seçiyorum." diyerek anlatmıştır.

Ergenlerin, kendilerine yakışan, zevklerine hitap eden kıyafet giydiklerinde kendilerini daha güzel ve yakışıklı hissettikleri görülmektedir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Aslı, güzel görünmeyi önemseyen kızlardan sadece biridir. "İnsan kendinin güzel görünmesini istiyor." demiş ve kendisini güzel hissettirecek kıyafetler tercih ettiğini eklemiştir.

Beğenilme, güzel görünme isteğinin yanı sıra aile üyelerinin isteğini yaparak iyi çocuk olmak isteyen ergenler de vardır. 17 yaşındaki 10. sınıf öğrencisi Nazar, onlardan biridir. "Babam daha uzun giymemi çok ister, ben de onu mutlu edecek şeyleri giymeyi severim." diyerek nasıl iyi çocuk olduğunu anlatmıştır.

Kıyafet Tercihinin Okulda Yansımaları

Bu tema, ergenlerin kıyafet tercihlerinin okullarda neden olduğu sorunları kapsamaktadır. Gerek serbest kıyafet uygulanan okullarda olsun gerekse okul üniforması giyme zorunluğu bulunan okullarda olsun ergenlerin serbest kıyafet giyerek okula gelmeleri birtakım problemleri tetiklemektedir. "Öğretmenlerle problem yaşama, disiplini bozma, dikkatleri üzerine çekme, dışlanmaya neden olma, ekonomik problemlerin görünürlüğünü artırma" gibi problemler ortaya çıkmaktadır. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Yeşim, okula uygun giyinilmediğinde öğretmenlerin müdahale ettiğini, öğretmenlerle ilişkilerin bozulduğunu

söylemiştir. Kendisinin şahit olduğu bir olayı, “Bu okulda bazı arkadaşlarımız gerçekten çok açık giyiniyor, saçını boyatıyor. Okul için uygun olmadığını çok iyi biliyorum. Bir arkadaşım vardı, dün hatta voleybol oynuyorduk, baya açık giyinmişti. Öğretmenler kızdı. Ben öğretmenlerimin kızacağı türde kıyafetler giymiyorum. Mümkünse tunik falan giyiyorum.” sözleriyle anlatmıştır.

Katılımcılar okullarda serbest kıyafet giyilmesinin okul disiplinini zedelediğini ifade etmişlerdir. 18 yaşındaki 12. sınıf öğrencisi Dolunay, okul kurallarının olması gerektiğini, öğrencilerin de bu kurallara uyan biçimde giyinmelerini düşünenlerden biridir. Ama tüm uyarılara rağmen bazı ergenlerin kuralları hiçe saydığını ve okul disiplinine zarar verdiğini, “Her okulda olduğu gibi bizim okulda da disiplin problemleri oluyor. Çünkü herkes okul kurallarına uymuyor. Okul müdürümüz dikkat çekici şeylerin giyilmemesi gerektiğini söylüyor. Bu konuşmanın üzerine biraz düzelme olsa da çok da etkili olmuyor. Arkadaş çevreme baktığım zaman uyarı alanlar oldu, disipline gidenler oldu, ceza alanlar oldu.” sözleriyle anlatmıştır.

Bir diğer yaşanan sorun, serbest kıyafet giyilmesini onların ifadesi ile “abartanların” neden oldukları, dikkatleri üzerlerine çekerek başka problemlere davetiye çıkarma ile ilgili görünmektedir. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Eda, okulda bazı kızların giyimlerine dikkat etmediklerini, aksine kıyafetleri ile dikkatleri üzerlerine çektiklerini, “Göbeği açık falan geziyorlar, okulda mini etekler giyiyorlar, topuklu ayakkabılar…Sanki okula gelmiyorlar. Sonra da başka sorunlar çıkıyor.” sözleriyle ifade etmiş ve kendisinin bu konuda dikkatli olduğunu vurgulamıştır.

Bazen de ergenler kıyafetleri nedeni ile alay konusu olmakta, akranları tarafından dışlanmaktadırlar. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Zuhal, çevresinde gözlemlediği bu problemi dile getirenlerden biridir. “Okulda bazı arkadaşlar modaya uygun davranıyorlar. Gençlik, o yüzden. Arkadaş her tarafını deldirmeye başladı, saçını falan boyattı. Baya bir açık giyinmeye

başladı. Baya bir kızdılar aralarına almadılar.” diyerek kıyafetin akran gruplarına dâhil olmada etkili olduğunu söylemiş ve aksi takdirde gruptan dışlanacağını belirtmiştir.

Bir diğer problem de serbest kıyafet giyilen okullarda ekonomik problemlerin görünürlüğünün artmasıdır. 17 yaşında 11. sınıf öğrencisi Elif, bu probleme vurgu yapan gruptan biridir. Kendisinin maddi problemi olmadığını, hatta serbest kıyafet giymeyi tercih edenlerden biri olduğunu söylemiş ve bazı kişilerin kıyafet almakta zorlandığını, bu nedenle okul üniforması giyilmesinin daha doğru olacağını şu sözlerle anlatmıştır:

> Mesela şuan bizim kıyafetler serbest kıyafet. Herkes istediğini giyebiliyor. Normal bir üniforma olsa, herkesin giyebileceği, hem okul olduğu belli olur, herkes elini kolunu sallayarak giremez. Hem de hani alan var alamayan var. Mesela ben alıyorsam arkadaşım alamıyor mesela diyelim. Üniforma olsa daha iyi olur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada lise öğrencilerinin okula giderken ne tür kıyafet tercih ettiklerinin, tercihte nelerin etkili olduğunun, tercih edilen kıyafetin okulda hangi sorunları tetiklediğinin ayrıntılı bir şekilde incelemesi yapılmıştır. Ergenlerin okula giderken ne tür kıyafetler tercih ettikleri, tercihlerin nelerden etkilendiği, tercihlerin neleri etkilediği üzerine bir dizi bilgi toplanmıştır. Ergenlerin okula giderken kıyafet seçimlerinin hiç de kolay olmadığı, birçok faktörden etkilendiği, onların zihinlerini meşgul eden bir yaşantı olduğu görülmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde kıyafet seçimi ergenlerin yetiştirilme tarzlarını, içinde bulundukları toplumun beklentilerini ve gittikleri okulun kurallarını içermektedir. Dahası giyimle ilgili olarak kadınların erkeklere göre daha fazla farkındalık ve ilgiye sahip olması (Solomon & Douglas, 1989) kadın ergenleri kıyafet tercih ederken daha çok zorlamakta, onlara

bu yükü daha ağır hissettirmektedir. Katılımcıların çoğu, okula giderken kıyafet tercihlerinde okul yönetiminin, öğretmenlerin, ailenin, toplumun, inancın etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu, dikkat çekmeyen ve spor kıyafetler tercih ettiklerini, bazı öğrencilerin okul kurallarını hiçe sayarak serbest kıyafeti abarttıklarını, okula uygun giyinmediklerini söylemiş; serbest kıyafetin okullarda öğretmen-öğrenci ilişkisini zedelediğini, disiplini bozduğunu, dışlanmalara neden olduğunu ve ekonomik problem yaşayan kişileri belirginleştirdiğini, bu nedenlerle okul üniformasının okullarda daha uygun olacağını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma, önceki çalışmaların ortaya koyduğu bazı sonuçları tekrarlamıştır. İlk olarak, kıyafetin bireyin zevkini, sosyal ve ekonomik durumunu, kültürünü, inancını, etnik kökenini, ruh hâlini yansıtan (Solomon, 1989), kimliğinin ve hayat tarzının mesajını veren (Davis, 1992; Solomon & Douglas, 1989), sosyal bir kabul görme aracı (Erden, 1998; Shim & Koh, 1997) olduğu, ergenlerin kişisel imaj ve kimlik arayışında oldukları için, kendini daha iyi ifade edebilmek amacıyla dış görünüşüne, özellikle kıyafetlerine önem verdikleri (Akça vd., 2011) ifade edilmektedir. Bu araştırmada katılımcıların çoğu beğenilme isteklerinin olduğunu, bu nedenle dış görünüşlerine önem verdiklerini söylemişlerdir. Giydikleri kıyafetlerde kültürlerinin, ailelerinin, inançlarının, sosyal ve ekonomik durumlarının, zevklerinin etkili olduğundan da bahsederek literatürü desteklemişlerdir.

İkincisi, katılımcılar kıyafet tercihlerinde birçok faktörden bahsederken özellikle moda üzerinde durmuşlardır. Dizi-filmlerin ve arkadaşların kıyafet tercihlerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde sosyal medya kanalını kullanan ergenlerin; modanın (Kaplan & Haenlein, 2010) etkisinde kaldıkları, markalı kıyafetler, tasarım kotlar (jeans) giyinmek istedikleri (Geen, 1995), izledikleri filmde özdeşim kurdukları, model aldıkları bir karakter gibi

giyinmeye, saçlarını onun ki gibi boyamaya çalıştıkları (Bandura, 1986; Murray, 1999), akran grubuna dâhil olabilmek, akranlarıyla ilişkiler kurabilmek (Chaplin & John, 2005), onlar tarafından dışlanmamak (Akça vd., 2011) için onlar gibi giyindikleri ifade edilmektedir. Bu araştırma, katılımcıların, modanın, sosyal medyanın, dizi-filmlerin, akran gruplarının etkisinde kalarak onlar gibi giyinmek istediklerini ve giyindiklerini söylemeleri ile daha önceki araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir.

Üçüncüsü, katılımcıların neredeyse tamamının serbest kıyafet giydikleri görülürken okul üniformasına özlem duymaları ilginç olarak düşünülmektedir. Serbest kıyafetin bireysel farklılıkların ortaya çıkmasını sağladığı, farklılıkları çeşitlilik olarak değerlendirme deneyimi sunduğu (Howe, 1996), psikolojik durumların, duyguların ve problemlerin farkına varılmasını sağladığı (King, 1998), bağımsız kıyafet satın alma davranışı ile alışverişi öğrenme, izlenim geliştirme, kişilik ve kimlik gelişimini desteklediği (Peters, 1996), kendini ifade edebilme kısıtlamalarını ortadan kaldırdığı (Wade & Standford, 2003) ifade edilirken, araştırmanın katılımcıları okul üniformasını okul için uygun görerek farkında olmadan literatürde devam eden serbest kıyafet mi okul üniforması mı tartışmalarında taraf olmuşlardır. Bu durum okul kıyafeti dışında da alış-veriş yapılabileceğini, kendini ifade etmenin tek yolunun kıyafet olmadığını düşünüyor olmalarından veya kar-zarar hesabı yaptıklarında okul üniformasını daha az zararlı görüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde okul üniforması giyinmenin okullardaki disiplin problemlerini, devamsızlığı, zorbalığı, şiddeti ve çeteleşmeyi azalttığı (Caruso, 1996; McCarthy, 2001; Sanchez vd., 2012; Tanioka & Glasser, 1991; Workman & Sudak, 2008), öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların oluşturabileceği problemleri en aza indirerek güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturduğu (Erkan, 2003; Kaiser 1997), okul iklimini olumlu etkilediği (Murray, 1997), akademik başarıyı (Bodine, 2003)

ve iftihar listesine giren öğrenci sayısını artırdığı (Caruso, 1996) ifade edilmektedir. Ayrıca benzer giyinilen okullarda öğrenciler arasında daha az klikleşmenin olduğu, kıyafetten dolayı dalga geçilme ve dışlanmanın azalmasıyla benlik saygısı sorunlarının daha az yaşandığı (Tucker, 1999) ifade edilmektedir. Araştırmanın katılımcıları bir yandan serbest kıyafetin abartıldığını, bazı öğrencilerin okula uygun giyinmediklerini söylemişler, bir yandan okulun disiplininin kalmadığından, öğretmenlerle problem yaşandığından, okuldaymış gibi hissedemediklerinden yakınarak okul üniformasının gerekli olduğunu savunan literatürü desteklemişlerdir. Katılımcıların bunları anlatırken ki ses tonları, jest ve mimikleri olayın önemini gözler önüne sermiş, adeta bir çözüm bulunması noktasında yetkililere çağrıda bulunmuşlardır. Kadınların giyinmek için uyku, ders çalışma gibi sürelerden çaldıkları ve giyinmek için saatlerini harcadıkları belirtilmektedir (Alspach, 2007). Kadın ergenler her sabah ne giyeceği konusunda yorulduklarından okul üniformasına özlem duyuyor olabilirler. Öte yandan serbest kıyafet uygulanan okula devam eden, maddi gücü yerinde olmayan ergenlerin okul için ne giyecekleri konusunda ebeveynleriyle tartıştıkları (Bodine, 2003), zengin öğrenciler ile rekabet edemedikleri için eziklik, içine kapanma, yalnızlık, özgüven kaybı, düşük benlik algısı yaşadıkları ileri sürülmektedir (Gentile & Imberman, 2012). Dahası serbest kıyafetin, ekonomik olarak aileleri zorladığı ve ailelerin hissettiği baskıyı artırdığı (Woods & Ogletree, 1992; Workman & Sudak, 2008) belirtilmektedir. Okul üniformasına özlem duyulmasının altında yatan sebep aile ile yaşanan sorunlar da olabilir. Katılımcılar aileleri ile ilgili böyle bir sorundan bahsetmemişlerdir ancak katılımcılardan bazılarının deyimiyle “olan var olmayan var” diyerek serbest kıyafetin ekonomik olarak aileleri ve ergenleri zorladığını vurgulamışlardır.

Sonuç olarak bu araştırma, ergenlerin okul kıyafeti tercih ederken nelerden etkilendiğini gözler önüne sererken aynı zamanda okul üniformasının ergenlerin okul yaşamları için uygun olduğu görüşünü destekler nitelikte sonuçlar sunmuştur.

Güç, Sınırlılık ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışmanın en önemli katkılarından biri serbest kıyafete izin verilen okullarda eğitim gören ergenlerin, her sabah okula gitmek için hazırlanırken ne giyeceği konusunda yaşadığı zorluğu gözler önüne sermiştir. Bu araştırmanın, ergenlerin okula giderken ne tür kıyafet tercih ettikleri, tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu, tercih ettikleri kıyafetlerin okulda hangi sorunları tetiklediği ile ilgili bulgularının, konu ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'de devlet okullarında kıyafet konusunda tutarlı bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Bazı okullarda, okul üniforması zorunlu olmasına rağmen bazı öğrencilerin serbest kıyafet giydikleri, bazı öğrencilerin üniforma giydikleri görülmektedir. Bazı okullar ise öğrencileri kıyafet konusunda özgür bırakmaktadır. Bu nedenle ergenler, bir taraftan içinde bulundukları dönem itibari ile dış görünüşlerini önemsediklerinden moda, sosyal medya, dizi-filmlerin ve akranlarının da etkisiyle kıyafetle kendilerini ifade etmeye çalışmakta, diğer taraftan aile, kültür, inanç, toplum, okul yönetimi ve öğretmenlerin baskısını üzerlerinde hissettikleri için okula giderken ne giyeceği konusunda zorlanmaktadır.

Bu çalışmanın diğer bir katkısı serbest kıyafete ilk geçildiği yıllarda bu değişim, okul üniformasından sıkılanlar için doğru bir reform olarak düşünülmüş olabilir. Ancak aradan geçen uzun yıllar sonra yapılan bu araştırma serbest kıyafet giyen ergenlerin bile okul üniformasının uygun okul iklimini sağladığını, serbest kıyafetin bu iklime zarar verdiğini düşündüklerini bulmuştur.

Bu çalışmanın diğer bir katkısı, ergenlerin dış görünüşlerini önemsedikleri, beğenilmek istedikleri, kendilerine yakışan kıyafetler giymek istedikleri, kendilerini kıyafetleriyle ifade etmeye çalıştıkları gerçeğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İleride bu konuda yapılacak araştırmaların daha kapsamlı bir şekilde planlanması için bu araştırmada olan sınırlılıklar (limitation) göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın sınırlılığı verilerin katılımcılardan kesitsel (cross sectional) olarak alınmasıdır. Araştırma sürecinde katılımcıların büyük bir kısmı okul üniformasının daha uygun olacağını, serbest kıyafetin okulda bazı sorunları tetiklediğini ifade etmişlerdir. İleri de yapılacak boylamsal araştırmalar (longitudinal research) ile serbest kıyafet ile üniforma giyilen iki pilot okul seçilerek yıl boyunca yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar (akademik başarı, devamsızlık, suç işleme oranları gibi) incelenebilir. Ayrıca bu araştırma ortaokul düzeyinde de yapılarak sonuçların lise öğrencileriyle benzerlik ya da farklılık gösterip göstermediğine bakılabilir.

Öneriler

Kıyafet, bir tür kendini ifade etme aracıdır. Bu araç, bireyin iç dünyasının yansıması olabileceği gibi dış dünyaya ayak uydurma için harcanan çabanın bir göstergesi de olabilir. Katılımcıların kıyafet tercihleri daha çok gidilen okul, okul yönetiminin ve öğretmenlerin tutumu, aile, toplum, inanç, moda, sosyal medya, dizi-filmler ve arkadaşlardan etkilenmektedir. Etkilenen ergenlerin kıyafet tercihleri de okulda bazı durumları etkilemektedir. Serbest kıyafet giyilen okullar, maddi durumu iyi olanlar açısından kendilerini göstermeleri için bir vitrinken maddi durumu iyi olmayanlar için her sabah yaşanan kaygının sebebi olabilmektedir. Bu araştırma, serbest kıyafetin öğretmenlerle ilişkileri zedelediğini, okul disiplininin bozduğunu, dışlanmaya neden olduğunu ve okul üniformasına özlem duyulduğunu göstermiştir. Bu

anlamda bu araştırma bulguları okullardaki kıyafet belirsizliğine bir an önce son verilmesi noktasında çağrıda bulunmuştur. En büyük sorun okul üniformasının zorunlu olduğu okullarda okul yönetiminin sıkı tedbirler uygulamaması, öğretmenlerin müdahale etmemesi yani ne giyilmesi gerektiğinin belirsizliğidir. Serbest bırakılan ergenler istedikleri kıyafeti giydiklerinden kartopu etkisiyle bu tüm okula yayılmakta, okulda disiplin problemleri görülmekte, maddi durumu iyi olmayanlar için ek maliyetler ortaya çıkmaktadır. Başka bir sorun okul üniformasının renginden dolayı öğrencilerin giymek istememeleridir. Bu nedenle okul yönetimleri kıyafet konusunda net kararlar almalı ve bu kararları alırken ailelerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurmalıdır.

Ayrıca bu araştırmada fark edilen bir diğer şey de bazı ergenlerin okul üniforması giymek istemelerine rağmen kıyafetin serbest bırakılması ve öğrencilerin çoğunluğunun serbest giyinmesi üzerine üniforma giyemedikleridir. Çünkü ergenler akran grubuna dâhil olabilmek, akranlarıyla ilişkiler kurabilmek (Chaplin & John, 2005), onlar tarafından dışlanmamak (Akça vd., 2011) için onlar gibi giyinebilme çabasındadır. Bu nedenle psikolojik yardım hizmeti veren profesyonellerin, ergenlere yönelik yardım hizmeti sunarken, onların sosyo-ekonomik durumlarını bilmeleri, kıyafetlerine dikkat etmeleri, kıyafetin onlar için ne ifade ettiğini öğrenmeleri, bireyi tanımaları ve harcadıkları çabaları görmeleri açısından faydalı olacaktır. Psikolojik yardım hizmeti veren profesyoneller, ergenin kıyafetinin yaşadığı duygusal problemlerin (düşük benlik saygısı, dışlanma, yalnızlık) bir nedeni olabileceği gibi, ergenin kıyafetinin onun iç dünyasının yansıması olabileceği noktasında uyanık olmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (11/12/2020-E.82102) etik izin alınmıştır.

Makalenin araştırma ve yazım sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde' yer alan tüm kurallara uyulmuş ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynakça/References

Akça, R. P., Baran, G., & Bıçakçı, M. Y. (2011). 15-18 yaş grubu ergenlerde giysi seçimini etkileyen faktörler. *e-journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 175-186.

Alspach, K. (2007). *Measured look at uniforms: Alternative to dress code.* Boston Globe, MA, May 17.

Arthur, B. L. (1999). Introduction: Dress and the social control of the body. In L. B. Arthur, (Ed.), *Religion, dress and the body* (pp. 1-7). Oxford: Berg.

Bağçeci, B., Günen-Deliçay, F., & Yıldırım, İ. (2017). Opinions of teachers and students on free dress code applications. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7*(1), 159-188, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.006

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Baumann, C., & Krskova, H. (2016). School discipline, school uniforms and academic performance. *International Journal of Educational Management, 30*(6), *1003-1029.*

Blumer, H. (1998). The methodological position of symbolic interactionism. *Sociology. Thought and Action, 2*(2), 147-156.

Bodine, A. (2003). School uniforms and discourses on childhood. *Childhood, 10*(1), 43-63.

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development.* Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Caruso, P. (1996). Individuality vs. conformity: The issue behind school uniforms. Nassp Bulletin, 80(581), 83-88.

Chaplin, L. N., & John, D. R. (2005). Materialism in children and adolescents: The role of the developing self-concept. *Advances in Consumer Research, 32*(1), 219-220.

Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of health psychology, 7*(2), 125-130.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* SAGE Publications Inc.

Cohen, E. H., Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2009). Classroom practices and students' literacy in a high and a low achieving country: a comparative analysis of PISA data from Finland and Israel. *Educational Practice and Theory, 31*(1), 19-37.

Cox, J., & Dittmar, H. (1995). The functions of clothes and clothing (dis) satisfaction: a gender analysis among british students. *Journal of Consumer Policy, 18*(2-3), 237-265.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approache*. California: Sage Publication.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* New Jersey: Pearson Education.

Curtis, A. C. (2015). Defining adolescence. *Journal of adolescent and family health, 7*(2), 2-39.

Davis, F. (1992). *Fashion, culture and identity.* Chicago: University of Chicago Press.

Demir, E., & Köse, M. (2017). Okullarda kıyafet serbestliğine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 3*(2), 159-176.

Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism.* CA: Sage Publications.

Elliott, G. R., & Feldman, S. S. (1990). Capturing the adolescent experience. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing* adolescent (pp. 1-13). Cambridge: Harvard University Press.

Erden, A. (1998). *Anadolu Giysi Kültürü.* Ankara: Atilla Erden Yayınları.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society.* New York: W.W. Norton Company.

Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kiyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*(34), 268-279.

Evance, M. J., Moutinho, L., & Raaij, W. F. V. (1996). *Applied consumer behavior.* New York: Addison-Wesley.

Feldman, R. S. (2008). *Development Across the Life Span*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach.* Belmont, CA: Wadsworth.

Gentile, E., & Imberman, S. A. (2012). Dressed for success? The effect of school uniforms on student achievement and behavior. *Journal of Urban Economics, 71*(1), 1-17.

Gunter, B., & Furnham, A. (1998). *Children as consumers*. New York: Routledge.

Gündüz, H. B., & Süer, N. B. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin serbest kıyafet politikasına ilişkin görüşleri: Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi örneği. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 13-75.

Howe, H. (1996). School uniforms: Leaning toward the sortans and away from the athenians. *Education Week, 15*(28), 36-52.

Husserl, E. (1970). *The crisis of European science and transcendental phenomenology.* IL: Northwestern University Press.

Issel, L. M. (2004). *Health program planning and evaluation: A practical, systematic approach. Sudbury*. MA: Jones & Bartlett Publishers.

John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research, 26,*183-213.

Kaiser, S. 1997. *The Social Psychology of Clothing: Symbolic Appearances in Context.* New York: Fairchild.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business horizons, 53*(1), 59-68. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003

Kapucu, S., & Sezgin, F. (2015). Liselerde serbest kıyafet uygulamasının çok perspektifli analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 681-704, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.037.

King, K. A. (1998). Should school uniforms be mandated in elementary school. *Journal of School Health, 68*(1), 32-38.

McCarthy, M. (2001). Restrictions on student attire: dress codes and uniforms. *Educational Horizons, 79*(4), 155-157.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global.

Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook.* London: Sage.

Miller, K. A. (1997). Dress: Private and secret self-expression. *Clothing and Textiles Research Journal, 15(*4), 223-234. doi: 10.1177/0887302x9701500404.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kıyafet ve Kıyafetleri Yönetmeliği. (2013, 25 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 28718). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130725-14.htm

Murray, R. K. (1997). The Impact Of School Uniforms On School Climate. *NASSP Bulletin, 81* (593), 106.

Murray, S. (1999). Saving our so-called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity and my so-called life. In M. Kinder (Ed.), *Kids' Media Culture* (pp. 221-235). Duke University Press.

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

Peters, K. (1996). Can uniforms improve school climate? *Thrust for Educational Leadership, 25,* 36-37.

Piacentini, M., & Mailer, G. (2004). Symbolic consumption in teenagers' clothing choices. *Journal of Consumer Behaviour, 3*(3), 251-262.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self.* Florida: Krieger Publishing Company.

Sanchez, J. E., Yoxsimer, A., & Hill, G. C. (2012). Uniforms in the middle school: Student opinions, discipline data and school police data. *Journal of School Violence, 11*(4), 345-356.

Shim, S., & Koh, A. (1997). Profiling adolescent consumer decision-making styles: Effects of socialization agents and social-structural variables. *Clothing and Textiles Research Journal, 15(*1), 50-59.

Solomon, M. R. (1989). *The psychology of fashion.* Toronto: Lexington.

Solomon, M. R., & Douglas, D. P. (1989). The female clothes-horse: From aesthetics to tactics. In M. R. Solomon, (Ed.), *The psychology of fashion* (pp. 387-401). Toronto: Lexington.

Statista Research Department (2020). U.S. average-income teen expenditure share by category 2018. Germany.

Stoneman, B. (1998, January). Teen spending keeps climbing. Forecast. Retrieved from http://www.demographics.com

Taneri, P. O., Ulutaş, B., & Akgündüz, M. M. (2015). Öğrencilere getirilen kılık kıyafet serbestliğinin okul bileşenleri gözünden incelenmesi Ankara örneği. *Eğitim Bilim Toplum, 13*(49), 32-60.

Tanioka, I., & Glaser, D. (1991). School uniforms, routine activities and the social control of delinquency in Japan. *Youth and Society, 23*(1), 50-75.

Tucker, W. H. (1999). *How student uniforms impact teacher perceptions of climate in urban public middle schools.* Unpublished doctorate dissertation, University of Minnesota, USA.

Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Raporu. Ankara.

Uğurlu, C. T., Doğan, S., Topçu, İ., & Demir, A. (2015). Serbest Kıyafet Uygulaması: Kim Ne Söyledi?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21*(2), 213-246.

Wade, K. K., & Standford, M. E. (2003). Public school uniforms: Effect on perceptions of gang presence, school climate, and student self-perceptions. *Education and Urban Society, 35*(4), 399-420.

Woods, H., & Ogletree, E.(1992). Parents' Opinions of the Uniform Dress Code. ERIC No: ED367729.

Workman, J. E., & Studak, C. M. (2008). Use of the means/ends test to evaluate public school dresscode. *Educational Policy, 22*, 295-326.

Zollo, P. (1995, November). Talking to teens. American Demographics Retrieved from http://www.demographics.com

Opinions of Social Studies Pre-service Teachers regarding Professional Competencies of Teaching

Arda Kayran, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-1927-7379
Canan Tunç Şahin, Zonguldak Bulent Ecevit University, ORCID ID: 0000-0003-0997-2124

Abstract

The aim of this study was to determine the opinions of social studies pre-service teachers regarding the professional competencies of teachers. The study was designed as a case study from qualitative research methods. Participants of the study consisted of 15 social studies pre-service teachers from a university located in the Western Black Sea. The data were collected using a semi-structured interview form with the interview technique. The data obtained in the study were analyzed by the descriptive analysis method. As a result of the study, pre-service teachers expect a teacher to have professional competencies such as having sufficient field knowledge, being equipped with professional skills, and having the attitudes and values required by the profession. It is important that the teacher plans and applies the teaching process and practices by considering individual differences, using different methods and techniques, using effective materials, and a process-oriented assessment and evaluation approach. Comprehensive teaching should be planned to have teachers with these competencies. Therefore, education faculties that train teachers and the Ministry of National Education (MEB) should work in cooperation. Programs to train qualified teachers should be prepared by considering the teacher competencies determined by the MEB. The process of acquiring teacher competencies is a broad and open field that cannot be limited to the undergraduate program. Therefore, the training of the teachers should be supported by in-service training and postgraduate programs.

Keywords: Social studies pre-service teachers, professional competence, case study

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1352-1386
DOI:10.17679/inuefd.915732

Article type:
Research article

Received : 14.04.2021
Accepted : 02.08.2021

Suggested Citation

Kayran, A. & Tunç Şahin, C. (2021), Opinions of social studies pre-service teachers regarding professional competencies of teaching, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1352-1386. DOI: 10.17679/inuefd.915732

Bu makale Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 21-24 Mayıs 2021 tarihlerinde düzenlenen 5th International Congress Of Eurasian Social Sciences Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Regardless of the profession, there are some competencies (theoretical knowledge, skills, attitudes and values) brought by the profession. People with these competencies are considered sufficient in their profession. The knowledge, skills, attitudes, and values acquired in order to fulfill the teaching profession are defined as the professional competencies of teachers. For teachers to facilitate their profession, they should have good field knowledge, education knowledge on the field, general knowledge, and a good worldview. The professional competencies of teachers are grouped under three headings as professional knowledge, professional skills, and attitude and values. Professional knowledge competence includes the field knowledge, education knowledge on the field, and legislation knowledge that a teacher should have about his/her profession. Field knowledge and education knowledge on the field of the teachers are important in ensuring a positive classroom environment (Adler, 2008, p. 330; Demirel 1999, p. 196; Erden 2005, p. 43; Tatar, 2004, p. 10). Professional skill competencies of teachers refer to their ability to plan the teaching, to prepare learning environment and materials, to manage and evaluate the process. Teachers' attitudes and values towards the profession are related to sticking to the national, moral, and human values, demonstrating appropriate attitude towards student development, effective communication, and cooperation skills, and studies for personal and professional development.

Purpose

Up-to-date studies are needed in a process where changes and transformations are planned for teachers with the aim of gaining 21st-century skills in education within the scope of the Ministry of National Education's 2023 Vision Document (MEB, 2018). Being aware of their professional competencies of teaching is important for pre-service teachers to be able to evaluate and develop themselves.

Reviewing the literature, there have been studies conducted with teachers and pre-service teachers on the professional competencies of teachers. These studies were determined to be generally carried out with form teachers/pre-service teachers and field teachers, and when analyzed as a method, quantitative research methods were used in the studies. The limited number of studies conducted with social studies teachers and pre-service teachers in the literature, the fact that the studies conducted are based on quantitative method and the absence of studies investigating participants' views in depth is seen to be an important deficiency in this regard. The aim of this study was to determine the opinions of social studies pre-service teachers regarding the professional competencies of teachers.

Method

This study was designed as a case study of qualitative research methods. The convenience sampling method was used in the study in terms of being the easiest sample available to the researcher and saving time for the researcher. By using this method, the study was carried out with 15 pre-service teachers from year 4 who were in the social studies teaching undergraduate program of a university in the Western Black Sea. Data was collected using a semi-structured interview form with the interview technique. The data obtained in the study were analyzed by the descriptive analysis method after it was summarized and interpreted according to previously determined themes.

Findings

The findings of the study were examined under the headings of professional competencies of teachers and its sub-titles, professional knowledge, professional skills, attitudes, and values. Teachers' professional knowledge includes field knowledge and their knowledge of field education. The pre-service teachers stated that being able to follow the resources related to the field and knowing the subjects and concepts related to the field as the teachers' field knowledge competencies. The expectation of the pre-service teachers for the

field education from the teachers is that they know the curriculum, the teaching methods, and techniques in the field. Professional skill competencies refer to planning the teaching-learning process, creating teaching-learning environments, directing the teaching-learning process, assessing and evaluating. Pre-service teachers expect the teachers to take the levels and needs of the students into account while they plan the teaching process.

The pre-service teachers expect teachers to have the skills to ensure that the environment is safe during the planning, creation and implementation stages of teaching and learning, to prepare the lessons in accordance with the learning outcomes, to use appropriate method and techniques, to use appropriate materials and to take the differences in the classroom into account.

The pre-service teachers expect the teachers to have the skills to use assessment and evaluation tools appropriate to the lesson and level of the classroom. The pre-service teachers also stated that the teacher should have the ability to make the process and result-oriented evaluations.

Attitudes and values towards the profession were covered under the headings of national and universal values, approach to students, communication cooperation, personal and professional development. Being respectful of differences, giving importance to values, being tolerant, being a guide, loving their profession, being committed to their profession, and being able to develop themselves professionally and culturally are the attitudes towards the profession that the pre-service teachers expect from the teachers.

Discussion & Conclusion

As a result of the study, pre-service teachers expect a teacher to have professional competencies such as having sufficient field knowledge, being equipped with professional skills, and having the attitudes and values required by the profession. It is important for the teachers to plan and apply the teaching process and practices by considering individual

differences, using different methods and techniques, using effective materials, and a process-oriented assessment and evaluation approach (Adler, 2008; Çelikkaya & Kuş, 2009; Gençtürk & Sarpkaya, 2012; Güçlü et al., 2015; Hughes, 2000; Karacaoğlu, 2008; Kayabaşı, 2012; Taşgın & Sönmez, 2013; Tatar, 2004). Comprehensive teaching should be planned to have teachers with these competencies. Therefore, education faculties that train teachers and the MEB should work in cooperation. Programs to train qualified teachers should be prepared by considering the teacher competencies determined by the MEB. The process of acquiring teacher competencies is a broad and open field that cannot be limited to the undergraduate program. Therefore, the training of the teachers should be supported by in-service training and postgraduate programs.

Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Arda Kayran, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-1927-7379
Canan Tunç Şahin, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0997-2124

Öz

Araştırmanın amacı öğretmenlik mesleki yeterliliklerine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Batı Karadeniz'de bir üniversitede yer alan 15 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturur. Veriler görüşme tekniğiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenden beklediği mesleki yeterlilikler yeterli alan bilgisine sahip olması, mesleki becerilere yönelik donanımlı olması, mesleğin gerektirdiği tutum ve değerlere sahip olmasını beklemektedir. Öğretmenin öğretim sürecini ve uygulamalarını; bireysel farklılıkları gözeterek farklı yöntem ve tekniklerle, etkili materyaller kullanarak, süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımıyla planlaması ve uygulaması önemlidir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetişebilmesi için kapsamlı bir eğitim planlanması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. MEB'in belirlemiş olduğu öğretmen yeterlilikleri dikkate alınarak nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar hazırlanmalıdır. Öğretmen yeterlilikleri edinme süreci lisans programıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş ve gelişime açık bir alandır. Bu nedenle hizmet içi eğitimler ve lisansüstü programlarla öğretmen eğitimleri desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayları, mesleki yeterlilik, durum çalışması

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1352-1386
DOI:10.17679/inuefd.915732

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
14.04.2021
Kabul Tarihi:
02.08.2021

Önerilen Atıf

Kayran, A. & Tunç Şahin, C. (2021). Öğretmenlik mesleki yeterliliklerine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1352-1386. DOI: 10.17679/inuefd.915732

Bu makale Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 21-24 Mayıs 2021 tarihlerinde düzenlenen 5th International Congress Of Eurasian Social Sciences Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Giriş

Öğretmenlik mesleki yeterlilikleri belirlenmesine yönelik çalışmalar öğretmen standartlarının belirlenmesi amacıyla 20.yy sonlarına doğru ABD, İngiltere ve Avusturalya'da başlamıştır. Kavram olarak yeterlilik yerine öğretmen standartları ifadesini kullanan ülkelerdeki uygulamaların da öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir (MEB, 2008; Ministerial Council on Education, 2003; Ministry of Education: New Zealand, 1999; National Council for the Social Studies[NCSS], 2002; NCSS, 2012; Teacher Development Agency [TDA], 2007; The National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS], 2002; The Teaching Council, 2009). Ülkemizde ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya bankası ortak proje kapsamında 1990'lı yılların ortalarında eğitim fakültelerinde gündeme gelen yeniden yapılandırma çalışmaları sırasında gerçekleştirilmiştir (Şişman, 2009; MEB, 2017, s. 6; Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK], 2007; World Bank, 2005). Daha sonra Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında öğretmen yeterlilikleri ele alınmış 2006 yılında Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlilikleri olarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017; YÖK, 2018). 2017 yılında Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). 21.yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere öğretmenlere yönelik değişim ve dönüşümlerin planlandığı MEB 2023 Vizyon Belgesi içinde de öğretmen yeterlilikleriyle ilgili maddeler yer almaktadır (MEB, 2018).

Mesleki bilgi yeterliliği öğretmeninin mesleği ile ilgili sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisini kapsar (MEB, 2017). Öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamı sağlamada alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi önemlidir (Adler, 2008, s. 330; Demirel, 1999, s. 196; Erden, 2005, s. 43; Tatar, 2004, s. 10). Öğretmenlerin mesleki beceri yeterlilikleri,

öğretimi planlama, öğrenme ortamı ve materyal hazırlama, süreci yönetme ve değerlendirme becerilerini ifade eder (MEB, 2017; Üzümcü, 2020). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve değerleri mili, manevi ve insani değerlerin gözetilmesi, öğrenci gelişimine uygun tutum sergilenmesi, etkili iletişim ve işbirliği becerisi, kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalarla ilgilidir (Demirel, 1999; MEB, 2017).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleki yeterlilikleriyle ilgili araştırmalar, katılımcılara, yönteme, amaca ve araştırma sonuçlarına göre gruplandırılmıştır. Katılımcılara göre öğretmenlerle (Aisyah vd., 2018; Bulut, 2014; Karacaoğlu, 2008; Kararmaz ve Arslan, 2014; Kobalia ve Garakanidze, 2010; Lawrence ve Veena, 2012; Rahmani ve Alyani, 2020; Taşar, 2012) ve öğretmen adaylarıyla (Bektaş vd., 2015; Coşkun vd., 2010; Cubukcu, 2010; Demirtaş vd., 2011) yapılan araştırmalar vardır. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların çoğunlukla sınıf öğretmenleriyle yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında özel alan öğretmenleriyle yapılan çalışmalar (Aisyah vd., 2018; Coşkun vd., 2010; Kararmaz ve Arslan, 2004; Rahmani ve Alyani, 2020) olduğu gibi bilgisayar öğretim teknolojileri öğretmenleri (Seferoğlu, 2004), beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarada (Aydın, 2020) rastlanmaktadır Burada ilgi çeken kısım sosyal bilgiler öğretmenleriyle (Koçoğlu, 2013) yapılan çalışmaların az sayıda olmasıdır. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmalarının yoğun olduğu görülmektedir (Bektaş vd., 2015; Kahramanoğlu ve Ay, 2013). Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı araştırmalar görülmüştür. (Çelik vd., 2019; Koçyiğit vd., 2020; Özer ve Gelen, 2008; Taşgın, 2010). Bunun yanında pedagojik formasyon sertifika grubu öğrencileriyle yapılan araştırmalara da rastlanılmıştır (Şeker vd., 2005; Yeşilyurt, 2011). Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar az sayıdadır (Ünlü vd., 2017). Alanyazındaki araştırmalar yöntem bakımından incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla nicel yaklaşımla tarama yöntemi (Capraro vd., 2010; Özer ve Gelen, 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013; Yenen ve Kılınç, 2018) kullanılarak yapıldığı nitel yaklaşım kullanılarak yapılan araştırmaların (Tosuntaş, 2020; Tuğluk ve Kürtmen, 2018) fazla olmadığı

görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalar içerik olarak incelendiğinde, öğretmenlik mesleki becerilerine yönelik algıların (Bulut, 2014; Erişen ve Çeliköz, 2003; Karacaoğlu, 2008; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Taşar, 2012) öz yeterliliklerin (Karakuş, 2017; Koçyiğit vd., 2020; Ünlü vd., 2017) inançların, tutumların (İyison ve Onur-Sezer, 2017) görüşlerin (Özer ve Gelen 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013) değerlendirdiği çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda farklı öğretmen yeterlikleri kapsamında, farklı yöntemler kullanılarak değerlendirmeler yapılmış ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Alanyazındaki sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların az sayıda olması, yapılan çalışmaların nicel yönteme dayalı araştırmalar olması, katılımcıların görüşlerinin derinlemesine inceleyen araştırmaların yer almaması bu konuda önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı öğretmenlik mesleki yeterliliklerine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu anlamda araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri konusunda görüşlerini değerlendirerek diğer alanlarla karşılaştırma olanağı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizini yer verilmiştir.

Araştırma deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlemiştir. Bir olayı ya da olguyu anlamak amacıyla bir veya birden fazla kişi kullanılarak detaylı bir şekilde veri toplama yöntemleriyle (görüşme, gözlem, raporlar vb.) yapılan araştırmalara durum çalışması denir (Creswell, 2008). Durum çalışmalarında amaç neden sonuç ilişkisi kurmak değil bir olayın derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır (Güler vd., 2013).

Katılımcılar

Araştırmada, araştırmacının ulaşabileceği en kolay örneklem olması ve araştırmacıya zaman kazandırması açısından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bu yöntem kullanılarak Batı Karadeniz'de yer alan bir üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 4. Sınıfında yer alan 15 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesi araştırmanın amacına yönelik katılımcılar bilgilendirilmiş, katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir. XXXXXXX Üniversitesinden 26.02.2021 tarihinde; 74 protokol numaralı Etik Kurul izinleri alındıktan sonra katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcılarının isimleri gizli tutularak her katılımcıya kod (Öğrenci 1, Öğrenci 2 …) verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 15 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde Zoom programı üzerinden her bir öğrenci için yaklaşık 40 dakikalık süreli oturumla çevirim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular oluştururken alınyazında yer alan bilgilerden yararlanılmıştır (Luft ve Roehrig, 2007). Formun kapsam geçerliliği, 2 alan uzmanının fikirleri alınarak sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerle formun son hali verilmiştir. Formda yer alan sorular öğretmenlik mesleki yeterliliklerine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacına yöneliktir. Görüşme soruları aşağıda verilmiştir.

- Bir öğretmenin rolünü nasıl tanımlarsınız?
- Bir öğretmen ne öğretip ne öğretmeyeceğine nasıl karar verir?
- Bir öğretmen öğrenmenin gerçekleştiğini nasıl anlar?
- Bir öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini nasıl artırır?
- Öğrenciler dersi (Sosyal Bilgiler/Sosyal bilimleri) en iyi nasıl öğrenir?

- Bir öğretmen öğrencilerin (konuları) anladığına (öğrendiğine) nasıl karar verir?
- Bir öğretmen yeni konuya başlamaya nasıl karar verir?
- Bir öğretmenin sahip olması gereken güçlü yönler nelerdir?
- Bir öğretmen adayı olarak kendini hangi alanda geliştirmek istersin?

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme yapılan kişilerin görüşlerini etkili şekilde yansıtarak, doğrudan alıntılarla betimlemek ve sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaç doğrultusunda öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak veri analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler incelenerek temalar oluşturulmuş, daha sonra veriler bu temalara göre düzenlenmiştir. Temaların analizinde hangi katılımcı hangi kategori altında görüş bildirdiği frekans değerleriyle birlikte tablolar halinde verilmiştir. Nitel araştırmalarda bu tür tabloları kullanılarak konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: s. 27). Son aşamada veriler arasındaki ilişkiler ve benzerlikler karşılaştırılarak yorumlanmış ve gerekli yerlerde araştırmanının doğruluğunu ve inandırıcılığını kanıtlamak amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adayları öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak görmektedir.

Mesleki Bilgi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki bilgileri yeterlilikleri alan bilgisi ve alan eğitimi olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi yeterliliklerine göre alan bilgisi

ve alan eğitimine yönelik öğretmenden beklediği becerilere yönelik frekans dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının öğretmenden beklediği mesleki bilgilerine yönelik frekans dağılımı

Mesleki bilgi		Katılımcılar	f
Alan Bilgisi	Alanıyla ilgili kaynakları takip etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	6
	Alanıyla ilgili konu ve kavramları bilme	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8	5
Alan Eğitimi	Alanıyla ilgili öğretim programını bilme	Ö5,Ö12,Ö14	3
Bilgisi	Gelişim süreçlerini bilme ve uygun öğretim yöntemiyle ilişkilendirme	Ö2,Ö5,Ö15	3
	Alanıyla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini bilme	Ö2,Ö5,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14	6

Alan bilgisi

Öğretmen adayları öğretmenlerin alan bilgisi yeterliliklerini alanıyla ilgili kaynakları takip etme alanıyla ilgili konu ve kavramları bilme olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen 1 öğretmenin "*Her yeni çıkan fikir, düşünce, bulgu, eser, teknolojik alet bunlar hakkında derin bilgi sahibi olması çağın gereğidir."* şeklinde, Öğrenci 3 ise "*Öğretmeninin alan bilgisi yeterli olmalıdır."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 2, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5 öğretmeninin kendi alanı yanında diğer alanlarda da bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci 2'nin öğretmenin "*yeniliklere açık olmalı" ve* Öğrenci 3'ün *"yenilikçi olmalıdır*" ifadeleri öğretmenin modern çağın şartlarına ayak uydurarak bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini açıklar. Öğrenci 5 "*Öğretmenlerin kendilerini kitap okuyarak geliştirmeleri gerekir. Kendi alanında ya da farklı alanlarda ne kadar okurlarsa o kadar bilgileri artacaktır."* ifadesi öğretmenlerin alan bilgilerini geliştirmelerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan eğitimi

Öğretmen adayları, öğretmenlerin alan eğitimine yönelik alanıyla ilgili öğretim programını, öğrencilerin gelişim süreçlerini, alanıyla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen 12 "*Bir öğretmen alanıyla ilişkili müfredata göre yolunu çizer bundan dolayı öğretmen müfredatı bilmelidir.*" şeklinde ifadesi ve Öğrenci 5'in "*Öğretmenler bir müfredata bağlı hareket ediyor fakat bu durum öğretmenin kendine ait bir plan/programı olmadığı anlamına gelmiyor. Birçok alanda konular birbirine bağlıdır. Hele ki Sosyal Bilgiler dersinde konuların birbirinden bağımsız olduğu düşünülemez. Bundan dolayı öğretmen diğer alanlarla ilgili müfredatı da bilmelidir."* şeklinde ifadeleri öğretmenlerin öğretim programının bilinmesinin önemine vurgu yapar. Öğrenci 14 öğretmeninin bütün planını öğretim programına göre yaptığını bundan dolayı öğretim programını bilmesi gerektiğini *"Öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına göre hareket ettiği için bunun içeriğini bilmesi gerekir."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları öğretmeninin sınıfındaki öğrencilerin gelişim seviyelerini bilmeleri gerektiği ve bu seviyeye uygun olarak öğretim sürecini planlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci 15'in "*Öğretmen öğrencilerin bilgi seviyelerini gelişim özelliklerini bilerek neyi ve nasıl öğreteceğini planlar."* şeklinde ifadesi örnek gösterilebilir. Öğretmen adayları alan eğitimine yönelik öğretmenin alanıyla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesinin önemli bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci 12 "*Öğretmenin, öğrencilere aktaracağı konuda yeterli donanıma sahip olması çok önemlidir. Bir bilgiyi aktarmak için sadece konuşmak yeterli olmayabilir. İşlenen konu ile alakalı filmler, slaytlar, geziler vb. birçok etkinlik ile öğrenme desteklenmelidir."* şeklindeki ifadesi örnek olarak gösterilir. Öğrenci 9 ise öğretmeni "*idealist, yol gösterici, kültür bilgisi yüksek ve pedagojik olarak kendini geliştirmiş"* olarak tanımlamıştır. Öğrenci 14 öğretmenin rolünü "*Öğretmenin rolü en başta öğretici olmaktır. Öğreteceği, alışkanlık kazandıracağı becerilere kendisi de sahip olmalıdır. İyi bir gözlemcidir ve analizcidir. Çözüm yolları bulabilen, bu konuda zorluk çekmeyen biridir*." şeklinde tarif etmiştir.

Öğretmenlik Mesleki Beceri Yeterlilikleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki beceri yeterlilikleri öğretme öğrenme sürecini planlama, öğrenme ve öğretme ortamları oluşturabilme, öğretme-öğrenme sürecini yönlendirme, ölçme ve değerlendirme olarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenden beklediği mesleki beceri yeterliliklerine yönelik frekans dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının öğretmenden beklediği mesleki beceri yeterliliklerine yönelik frekans dağılımı

Öğretmenlik Mesleki Yeterlilikleri		Katılımcılar	f
Öğrenme öğretme sürecini planlama	Öğretim planına uygunluk	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9	6
	Zaman ve maliyeti dikkate alma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö12,Ö14	8
	Öğretme öğrenme sürecini planlama	Ö7	1
	Ortamın güvenliği ve görünümü	Ö2,Ö6;Ö7,Ö14	4
	Kazanımlara uygun ders hazırlama	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö13,Ö14	6
	Kazımlara uygun materyal hazırlama	Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö12	5
	Kazanımlara uygun ders ortamı düzenleme	Ö1,Ö4,Ö13,Ö15	4
	Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik planlama	Ö4,Ö6,Ö9	3
	Öğrenci farklılıklarını dikkate alma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10	5
Öğrenme öğretme sürecini yönlendirme	Zamanı etkili kullanma	Ö2	1
	Aktif katılım sağlama	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12, Ö13,Ö14	10
	Uygun yöntem ve stratejiler kullanma	Ö9,Ö11,Ö12,Ö15	4
	Uygun materyal kullanma	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö13,Ö14,Ö15	12
	Farklılıkları dikkate alma	Ö4,Ö8,Ö9,Ö12	4
	Düşünme becerileri geliştirme	Ö8,Ö13,Ö14	3
	Kültürel çevre-sosyal çevre ilişki kurma	Ö2,Ö7,Ö10,Ö13	4

	Günlük hayatla ilişkilendirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö11,Ö13,Ö14	8
Ölçme ve değerlendirme	Gelişimsel özelliklere uygun değerlendirme	Ö5	1
	Süreç ve sonuç odaklı olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15	13
	Yapıcı olması	Ö7,Ö13	2

Öğrenme öğretme sürecini planlama

Öğretmen adayları öğretmenin öğretme sürecini planlayabilmesi için öğretim programına uygun şekilde hazırlayabilme, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak öğretim planı hazırlayabilme, değerleri dikkate alarak öğretim sürecini planlayabilme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim sürecinin öğretim planına uygunluğuna dair Öğrenci 2 "*Öncelikle her öğretmenin bağlı olduğu bir müfredat vardır. Bu müfredata uygun konular eşliğinde ders planları, günlük ve yıllık planlardan yararlanır.*" ve Öğrenci 9 "*Bir öğretmen her şeyden önce yıllık planlara uymak zorundadır. Milli eğitimin verdiği kazanımları öğrencisine sorunsuz aktarmalıdır. Dersten önce hazırlık yapmalı, planlı ve programlı şekilde aktaracağı konuya çalışmalıdır.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin öğretim sürecinin farklılıkları dikkate alarak plan yapması gerektiğini, bu farklılığın öğrenci seviyelerinden kaynaklandığına yönelik Öğrenci 8'in "*Bir öğretmen öğrencilerin anlama düzeylerine göre bir yol izler ona göre anlatım tarzını belirler.*" ifadesi örnek gösterilebilir. Öğrenci 14'te benzer olarak görüşünü *"Öğretmenin öğrencilere öğreteceği konu; öğrencinin yaş, zekâ, fiziksel ve psikolojik özelliklerine uygun olarak öğretilmelidir."* şeklinde ifade eder. Bunun yanında öğrencilerin gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini Öğrenci 5 "*Öğretmen öncelikle sınıfın hazırbulunuşluk düzeyini bilmelidir çünkü her öğrencinin algılama kapasitesi ve gücü birbirinden farklı olacaktır."* şeklinde belirtmiştir.

Öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmak

Öğretmen adayları öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmaya yönelik öğretmenden güvenli ve düzenli eğitim ortamı oluşturma, kazanımlara uygun ders ve materyal hazırlama, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik planlama, öğrenci farklılıklarını dikkate alma konularında becerilere sahip olmayı beklemektedir. Mesleki beceriye sahip bir öğretmenin güvenli ve düzenli eğitim ortamı oluşturması gerektiğini Öğrenci 2 "*Bir öğretmenin görevi olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin kendini güvende hissetmesini sağlamaktır*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 5 ise "*Sınıfın fiziki ortamı o günkü anlatılacak dersin konusuna göre tasarlanarak öğrencinin dikkatini çekecek düzenlemeler yapılabilir*." ifadesiyle sınıfın düzenli ve estetik olması için öğretmenin gerekli düzenlemeleri yapması gerektiğini belirtmiştir. Dersin kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmasına yönelik Öğrenci 5 "*Anlatılacak konular belli bir sıraya göre yol izlemelidir. Yani öğrencinin basit bir şekilde anlayabileceği şekilde konuya geçilmeli sonra zora doğru gidilmelidir.*" ifadesiyle öğrencilerin gelişimsel özellikleri açısından değerlendirmede bulunmuştur. Öğrenci 14 ise öğretim programını temel alarak "*Öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına göre hareket etmelidir. Öğretmen dersin kazanımlarını göz önünde bulundurmalı ve öğrenciye bilgiyi o şekilde vermelidir."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin dersin kazanımlarına uygun olarak öğrenme ortamlarını düzenleyebilmesi gerektiğini Öğrenci 5 "*Öğretmen derse başladığında hemen konuya giriş yaparsa hatalıdır. Çünkü önceki haftada öğretilen konu tekrar edilmelidir. Böylece öğrenci daha sonraki konuya geçtiğinde zorluk yaşamayacaktır."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler öğretim materyali konusunda öğretmenin öğrenci seviyesine uygun materyal hazırlayabilmesi, bu materyalleri kullanabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dersin kazanımlarına uygun olarak öğretim materyali hazırlayabilme becerilerine sahip bir öğretmeni Öğrenci 12 *"Tek bir model, materyal kullandığı sürece bu anlamayı zorlaştırabilir. Öğretmen birçok materyalden yararlanarak her düzeydeki öğrencinin dikkatini toplayabilir ve anlamasını*

sağlayabilir." şeklinde değerlendirmiştir. Öğrencilerin çoğunun hemfikir oldukları bir husus öğretmenin derse yönelik farklı materyal kullanılması gerektiğidir. Öğrenci 9 "*Öğrencilere özgün şeyler yaptırarak; konuya dair model, maket vs. şeyleri öğrencinin kendisinin yapması daha kalıcı öğrenmesini sağlar.*" ve Öğrenci 2 "*Öğretmen teknolojiden yararlanabilir, görsellerden, çeşitli materyallerle öğrenciye bilgi sunabilir.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu ifadeleriyle öğretmenlerin derste materyal kullanımının öğrencilere etkili ve kalıcı bir ders modeli sunduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını oluştururken öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek etkinliklerin kullanımının dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci 9'un "*Bloom taksonomisindeki sentez basamağına uygun çalışmalar sonucu öğrenme gerçekleşir ve kalıcılığı sağlar.*" şeklindeki ifadesi örnek gösterilebilir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini dikkate alacak şeklide düzenleyebilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci 3 ve Öğrenci 4 bireysel farklılıklara ve öğrencilerin seviyelerine göre öğrenme ortamların oluşturması gerektiğine dikkat çekerken, Öğrenci 5 ve Öğrenci 8 öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci 10 ise öğretmeninin sınıf düzeyini dikkate alarak öğrenme sürecini planlaması gerektiğini "*Bence bir öğretmen sınıf düzeyine göre ders anlatmalıdır, sınıftaki öğrencileri gözlemeli ve dersi sınıfın anlayabileceği şekilde anlatmalıdır."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenme öğretme sürecini yönetebilme

Öğretmen adayları, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini yönetebilmeleri için zamanı etkili kullanma, aktif katılım sağlama, uygun yöntem ve stratejiler kullanma, uygun materyal kullanma, farklılıkları dikkate alma, düşünme becerileri geliştirme, kültürel çevre-sosyal çevre ilişki kurma, günlük hayatla ilişkilendirme becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmeninin sahip olması gereken önemli beceri olarak

öğrenme sürecini etkin şekilde yönetmesi için bütün öğrencilerin katılımını sağlayarak öğretim sürecine aktif katılımı sağlayabilme olarak görmektedir. Öğrenci 5 *"Sınıfta öğrenme öğretmenin ders anlatarak ve öğrencinin de pasif olarak dinleyip not aldığı ortamlarda gerçekleşemez. Sınıfta öğrenme geleneksel yaklaşımın bir kenara bırakılarak yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak sınıf içinde öğrenci daha aktif kılınarak, uygulamalarda ön plana çıkartılarak gerçekleştirilebilir."* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde öğrencinin derse aktif katılımını öğretmeni ile karşılıklı etkileşimleri sonucu gerçekleştiğini Öğrenci 8 "*Öğrenci merkezli anlayışı benimseyen bir öğretmen öğrencilerini derste aktif tutarak, söz hakkı vererek, sorular yönelterek öğrencilerin bilgiyi öğrenmesini kolaylaştırır."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 14 sosyal bilimler alanıyla ilgili derslerin aktif katılımlı derslerle daha eğlenceli öğretebileceğini vurgulamıştır. Öğrenci 10 "*İlk olarak öğrencilerin dersi isteyerek severek dinlenmesi sağlanmalıdır."* şeklinde ifade ederek öğretmenin öğrenme sürecinde aktif katılımı sağlayabilme becerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları öğretmenin sahip olması gereken önemli beceri olarak, uygun materyal kullanarak öğrenme sürecini yönetebilmesini belirtmişlerdir. Öğrenci 1'in "*Slaytlar, tarihi filmler, geziler, görseller daha iyi öğrenmeyi sağlar*." şeklindeki ifadesiyle Öğrenci 4'ün *"Ezberlemeden uzak tutarak öğrenmeyi somut şekilde gerçekleştirmeyi sağlayarak olabilir. Öğrenmeyi ders içindeki materyaller veya konu ile alakalı oynanan oyunlar, izletilen videolar ile gerçekleştirilebilir."* ve Öğrenci 6'nın "*Öğrenciler en çok görsel ya da kalıcılığı sağlayan uygulamalarla en üst seviyeye çıkar."* ifadeleri öğrenme sürecinde öğretmenin materyal kullanabilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci 14 öğrenci seviyesine uygun olmayan, güncellenmeyen materyal kullanımı ya da derste materyal kullanmadan ders anlatımı yapan öğretmenin bu konuda yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer olarak Öğrenci 10'un "*Derste sadece sözlü anlatım yerine görsel materyaller kullanmak, ders sonlarında alıştırma yapmak, konuları anlatırken hikâye şeklinde betimleyici anlatmak gibi etkenler öğrencilerin öğrenmelerini üst seviyeye çıkarabilir."* ifadesi örnek gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenin sahip olması gereken beceri olarak öğrencilerin günlük yaşamlarıyla dersleri ilişkilendirebilmesini belirtmişlerdir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 5 öğretmenin yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımını kullanarak dersi daha zevkli ve etkili hale getireceğini ifade etmişlerdir. Öğrenci 14 öğretmeninin dersini günlük hayatla ilişkilendirmesi gerektiğini *"Birey yaşama etkin bir şekilde katılmalıdır. Böylelikle öğrenci ilgili konulara karşı duyarlılık gösterir ve bilinç kazanabilir. Öğrenci kendi deneyimleri ve çevresiyle etkileşim kurarak aktif öğrenmeyi gerçekleştirir. Aktif öğrenme yapan öğrenci sosyal bilimleri en iyi şekilde öğrenir. Zaten Sosyal Bilgilerin özünde de aktiflik ve dinamizm söz konusudur."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 15 öğretimin sadece sınıfta değil okul dışı ortamlarda da yapılması gerektiğini *"Okul dışı öğretim sıklıkla yapılmalıdır. Tarih derslerinde öğrenciye anlatılan konudan sonra bir müze ya da o konuda bir uzman söyleşisi yapılabilir. Coğrafya derslerinde konu işlendikten sonra konu ile ilgili bir orman gezisi ve alan incelemesi yapılabilir. Çocuklar elle dokundukları şeyleri ve gözüyle canlı gördüklerini daha hızlı öğrenir daha zor unutur."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 13 gerçek hayatla ilişkili konuların ölçme değerlendirme sürecinde de kullanılabileceğini "*Gerçek hayata dönük bireysel ödevler verilmelidir."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları öğretmenin öğretim sürecine bulunduğu çevrenin doğal, kültürel özelliklerini dikkate alabilmesini önemli bir beceri olarak görmektedir. Buna göre Öğrenci 5 "*Sosyal bilgiler dersinin kapsamı çok geniş olduğu için sadece okulda eğitim verilmemelidir. Okul dışı etkinlikler yapılabilir. Mesele müze gezileri, tarihi geziler yapılabilir. Çeşitli sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Bu şekilde hem öğretmen hem de öğrenci kendini istekli hale getirirse çok iyi bir şekilde anlar."* şeklinde ifadesiyle okul dışı kültürel faaliyetlerle desteklenen derslerin öğrenciler açasından faydalı olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin kültürel faaliyetler olarak müze ve alan gezilerini örnek verdikleri görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme

Öğretmen adayları ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin gelişimsel özelliklere uygun ölçme değerlendirme yapabilme, süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yapabilme, yapıcı ölçme ve değerlendirme yapabilme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının hem fikir oldukları kısım öğretmenlerin süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yapabilmeleridir. Öğrenci 1 "*Öğrencilerin konuyla ilgili sorulan soruları doğru cevaplamaları, konuyla ilgili çalışma kağıdı, bulmaca, test uygulamalarını yapmaları konuyu anladığını gösterir. Eski konu anlaşıldıysa ve sınıfın çoğu konuyu öğrendiyse yeni konuya geçilir."* ifadesiyle öğretmenin sonuç odaklı ölçme değerlendirme yapabileceğini, Öğrenci 5 ise "*Bunu öğrenmek için süreci çok iyi değerlendirmek gerekir. Süreç boyunca öğrenciye sorumluluklar vererek süreç dışına çıkmaması sağlanabilir veya öğretimin başında, ortasında ve sonunda yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurulabilir. Öğrencinin konuyu ve kavramı anlayıp anlamadığını süreç boyunca gösterdiği gayretlerden, davranışlardan vs. anlaşılabilir."* şeklinde ifade ederek ölçme değerlendirmenin süreç odaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci 5 ölçme değerlendirme sonuçlarının doğru ve yapıcı olması gerektiğini *"Yeri geldiğinde öğrencileri sorular sorularak o konuya daha iyi kavrayabilmesi sağlanmalıdır. Diyelim ki öğrenci yanlış cevapladı. Hemen sen yanlış cevapladın diye tepki gösterilmemelidir. Bunun öğretmen daha ılımlı bir şekilde öğrenciye geri dönüt sağlayabilir."* ifadesiyle vurgulamıştır. Öğretmen adayları öğretmenin ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin gelişimsel özelliklere dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci 5'in *"Öğrencileri aynı tutmamak gerek. Sonuçta herkes bir değildir, bireysel farklılıklar söz konusudur."* şeklindeki ifadesi önemlidir.

Öğretmenlik Mesleki Tutum ve Değerler

Öğretmenlerin mesleki tutum ve değerlere yönelik becerileri milli ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim olarak incelenmiştir. Öğretmen

adaylarının öğretmenden beklediği mesleki tutum ve değerlerin frekans dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının öğretmenden beklediği mesleki tutum ve değerlere yönelik frekans dağılımı

	Tutum ve Değerler	Katılımcılar	f
Milli manevi ve evrensel değerler	Haklara saygı gösterme	Ö12	1
	Bireysel kültürel farklara özen gösterme	Ö12	1
	Milli manevi değerlere örnek gösterme	Ö12,ö14	2
	Kültürel değer verme	Ö15	1
Öğrenciye yaklaşım	Öğrenciye değer verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5	4
	Ayrım yapmama	Ö1,Ö2,Ö8	3
	Rehber olma-model olma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14	9
İletişim işbirliği	Etkili iletişim becerisi	Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö15	8
	Hoşgörü	Ö5,Ö6,Ö8,Ö13,Ö15	5
	Çevresiyle iletişimi	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7	5
Kişisel ve mesleki gelişim	Mesleği sevmek	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö13	5
	Kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılma	Ö3,Ö7,Ö8,Ö15	4
	Mesleğe bağlı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,,Ö7,Ö8	8
	Gündemi takip edip değişen şartlara uyumluluk	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14	11

Milli ve evrensel değerler

Öğretmen adayları öğretmenlerden haklara saygı gösterme, millî ve manevi değerlere örnek gösterme, bireysel farklılıklara önem verme, kültüre değer vermelerini beklemektedir. Milli ve manevi değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri sınırlı olmasına rağmen Öğrenci 12 'nin öğretmeni değer aktarıcısı ve toplumda etkin birey yetiştirmesine vurgu yaptığı "*Yolunu*

bulamayan yahut yolundan sapan öğrenciye doğru yolu gösterecek bir pusuladır. Ülkesinin değerlerini öğreten toplumda nasıl hareket etmesini öğreten bir pusuladır öğretmen." şeklindeki ifadesi dikkat çekicidir. Öğrenci *14'ün* öğretmenin evrensel değerlere sahip olması gerektiğine yönelik *"Öğretmende insan sevgisi ve merhameti olmalıdır. Öğretmenlik tamamen sevgi işidir insanları sevmeyen ve merhameti olmayan insanlar tam bir öğretmen olmaz sadece meslek olarak öğretmenlik yapar ama öğretmen niteliklerini yerine getiremez."* ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenin bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerektiğine yönelik ise Öğrenci 15'in *"Her öğrencinin algılama düzeyi aynı değildir ve anlama, kavrama şekilleri de aynı değildir. Bu yüzden öğretmen, öğrencilerinin hangi şekilde öğretilirse daha kolay ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlayabileceğini bulmalıdır."* ifadesi örnek gösterilebilir.

Öğrenciye yaklaşım

Öğretmen adayları öğretmenin öğrenciye yaklaşımına yönelik öğrenciye değer vermesi, ayrım yapmaması, öğrenciye rehber olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmeninin öğrencileri geleceğe hazırlamak amacıyla öğrencilerine yol gösteren model olması gerektiğini Öğrenci 10 "*Öğretmen topluma yön veren öğrencilerine rol birey olmalıdır. Bu şekilde hem topluma örnek olmalıdır hem de yetiştirdiği öğrencileri geleceğe dönük bir şekilde yetiştirmelidir."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 8 ise öğrencilerine örnek bir birey olarak model olması gerektiğini "*Öğretmen, sözleriyle davranışlarıyla dersi anlatış biçimi ve tutumları ile öğrencilerine örnek olan kişidir. Yani öğretmen bir rol modeldir. Bireyleri aileden sonra hayata hazırlama rolüne bürünmüştür."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 5 öğretmeninin öğrencilerini geleceğe hazırlamak için rehber olması gerektiğini "*Öğretmenin rolü öğrencilerine doğru yolu bulmaları için güvenilir adımları göstermek; öğrencilerde çevrenin etkisiyle oluşan doğru bilinen yanlışları düzeltmek, sınırlı olan kelime hafızalarını olabildiğince genişletmek ve çok yönlü bir bakış açısı kazandırmak, olaylara eleştirel bir tavırla yaklaşan öğrenciler hazırlamaktır."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 2, Öğrenci 4 ve Öğrenci 10 öğretmeni sınıfta lider olarak görmektedir. Öğrenci

10 "*Öğretmenin sahip olması gereken güçlü yönler, ilk olarak sınıfa liderlik etmesi gerekir."* şeklinde ifadesi örnek gösterilebilir. Öğretmen adayları öğretmeninin öğrenciye değer vermesini, anne baba şefkatiyle öğrenciye yaklaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci 5'in "*Öğretmen ve öğrenci birbirinden ayrılmaz bir parçadır, bir bütündür. Öğretmen bazen öğrencinin en kıymetli arkadaşı bazen de tıpkı annesi babası gibi olmalıdır."* ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 öğretmeninin öğrenciye verdiği değeri öğrencilerine ilgi göstermesi olarak yorumlamışlardır. Öğrenci 2 öğretmeninin öğrencisine ilgi göstermesinin önemli olduğunu "*Kendinden çok öğrenciyi düşünmelidir. Bilgiyi öğrenciye en iyi şekilde nasıl verebileceğini iyi bilmelidir."* şeklinde ifade etmiştir.

İletişim ve işbirliği

Öğretmen adayları öğretmenin sahip olması gereken iletişim ve işbirliğine yönelik becerileri etkili iletişim becerisi, hoşgörülü olma, çevresiyle iyi iletişim kurma olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci 5 öğretmeninin iletişim becerisinin sosyalleşmesiyle bağlantısının olduğunu "*Bir öğretmen ilk olarak güçlü bir iletişim diline sahip olmalı daha sonra çevresiyle daha kolay uyum sağlayabilen bir yapıya sahip olmalı, değişik ortamlara kolayca adapte olabilmelidir.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 9 ise etkili iletişimin öğretmenin sahip olması gereken önemli bir beceri olduğunu "*Beden dili, konuşma dili sahip olması gereken en önemli ve en güçlü yönlerdir."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 15 ise "*Öğretmenin çok iyi bir hitabet yönü olmalı, dinleyen insanları sıkmadan düşüncelerini aktarabilmelidir."* ifadesiyle iletişim becerisininim önemini belirtmiştir.

Kişisel ve Mesleki gelişim

Öğretmen adayları öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerini; mesleğini sevme, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılma, mesleğe bağlılık, gündemi gelişmeleri takip etme ve değişen şartlara ayak uydurma olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenin mesleğini sevmesi, mesleğini severek yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci 5 "*Öğrencilerimi*

geliştirmeyi çok isterim. Mesela onların annesi babası gibi olup duygularını hissetmek isterim. Öğrencilerim engellerle karşılaştıklarında onların kurtarıcı meleği olmak beni çok mutlu eder. Onlara kendilerine inanmalarına sağlayarak istedikleri yolda ilerleyebildiklerini görmek beni onların minicik kalplerinde dünyanın en değerli öğretmen olduğumu hissettirir.“ ifadesiyle öğretmenlik mesleğinin önemini belirtmiştir. Öğretmen adayları kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımın öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrenci 3 ve Öğrenci 15 öğretmen adayı olarak kendilerini genel kültür alanında geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci 15 kültürel gelişiminin alanına yapacağı etkiyi “*Kendimi tarih alanında geliştirmek isterim. Bölümüm olarak tarih alanında ilerlemek isterim. Ayrıca psikoloji alanında da geliştirmek isterdim. Yapacağımız meslekte insan psikolojisinden anlamak bizi sınıfta doğacak sorunların nedenini anlamakta çok yardımcı olur.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 2 ise sosyal bilgiler alanında kendini geliştirmek istediğini “B*ir öğretmen adayı olarak kendimi okuduğum bölüm olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında geliştirmek ve okuduğum bu alanla ilgili iyi bir öğretmen olmak isterim.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 3, Öğrenci 5 ve Öğrenci 10 kültürel ve sanat alanında kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci 3’ün “*Sanat alanında geliştirmek isterim. Sanat kendini ifade edebilmenin farklı bir yoludur.*” şeklindeki ifadesi örnek gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Öğretmenlik mesleki yeterlilikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Mesleki bilgi yeterlilikleri alan bilgisi ve alan eğitimine yönelik bilgileri kapsar. Öğretmen adayları öğretmenin alan bilgisi yeterliliklerini alanıyla ilgili kaynakları takip edebilmesi ve alanıyla ilgili konu ve kavramları bilmesi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının alan eğitimine yönelik öğretmenden beklentileri, alanıyla ilgili öğretim programını bilmesi, öğrencinin gelişim süreçlerini bilmesi, alanıyla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesidir. Öğretmenlerin mesleki becerileriyle ilgili çalışmalar öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olması gerektiğini ifade eder (Adler, 2008; Demirel, 1999; Erden, 2005; Tatar,

2004). Öğretmenin öğrenciye konuyu anlatabilmesi için öncelikle konuya kendisinin hakim olması gerekmektedir (Erden, 2005). Bu sonuç öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının mesleki bilgi konusunda donanımlı hale getirilmesi açısından eğitim fakültelerine büyük görevler yüklemektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarındaki dersler; alan bilgisi kazanımlarını sağlayan genel kültür derslerinden ve alan eğitimine yönelik teorik veya uygulamalı olarak verilen eğitim derslerinden oluşur (YÖK, 2018). Bu bakımdan üniversitede verilen dersler öğretmen adaylarının mesleki bilgi yönünden gelişmesine olanak tanır. Öğretmenlik mesleki bilgileri lisans düzeyinde alınan derslerle sınırlı kalmayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir (Üzümcü, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncellemeleri gerekecektir.

Mesleki beceri yeterlilikleri öğretme öğrenme sürecini planlama, öğrenme ve öğretme ortamları oluşturabilme, öğretme öğrenme sürecini yönlendirme, ölçme ve değerlendirme becerilerini ifade etmektedir. Öğretmen adayları öğretmenden öğretim sürecini planlarken öğrenci seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak plan yapmasını beklemektedir. Eğitimde planlama, hedeflere ulaşabilmek için öğretim etkinliklerin seçimi, bu etikliklerin nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceğinin kapsayan çalışma taslağıdır (Demirel, 1999). Öğretmenin plan yapması dersin etkili olması açısından önemlidir. Öğretmen dersi planlarken öğrenci farklılıklarını ve öğrenci seviyelerini dikkate almalıdır (Hughes, 2000). Öğretmen adayları öğretmenin güvenli öğrenme ortamı oluşturmasını, kazanımlara uygun ders planlayabilme ve uygun materyal kullanma becerilerine sahip olmasını beklemektedir. Öğretim materyali kullanımı konusundaki yeterlilik, öğrenci seviyesine uygun materyal tasarlama ve bu materyali ders ortamında etkili şekilde kullanımını içerir. Öğrenci seviyesine uygun olmayan, güncel olmayan ya da etkin olmayan materyal kullanılması öğretmenin bu konuda yetersiz olduğunu gösterir (Şahin, 2015; Üzümcü, 2020). Alanyazındaki araştırma sonuçları öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir (Akpınar ve Turan, 2002; Karamustafaoğlu, 2004). Araştırmalar öğretmenlerin mezun olduğu okul türünün öğretim

materyali kullanma durumunu etkilediğini göstermektedir. Akpınar ve Turan (2002)' nın araştırma sonuçları; öğretmen okulu ile eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi ile eğitim fakültesi harici bir lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla materyal kullandıkları yönündedir. Diğer taraftan Karamustafaoğlu'nun (2004) yaptığı araştırmada eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim yüksekokulu ve fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla öğretim materyali kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Demetriadis vd. (2003) ise öğretmenlerin bildikleri öğretim yöntemleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini bütünleştiremediklerini, bunu sağlamak için desteklenmeleri ve eğitilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Birkök ve Vuranok (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin üniversiteden edindikleri bilginin bir kısmını zamanla unuttuklarını ve mezuniyet sonrası üretilen yeni bilgilere de sistematik bir şekilde ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar kapsamında öğretmenlerin materyal ve öğretim teknolojilerin derslerinde kullanımına yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Öğretmen adayları öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ortamlarını planlama, oluşturma ve uygulama aşamalarında ortamın güvenli olmasını sağlama, dersleri kazanımlara uygun olarak hazırlama, uygun yöntem ve teknikler kullanma, uygun materyal kullanımı ve sınıftaki farklılıkları dikkate alma becerilerine sahip olmasını beklemektedir. Öğretmen adayları öğrenme sürecinde öğretmenin yapacaklarını planlamasının önemli olduğu görüşündedirler. Bu sonuç alan yazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Gençtürk ve Sarpkaya, 2012; Güçlü vd., 2015; Karacaoğlu, 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013). Öğretim programının öğeleri dikkate alındığında da öğretim programının amaçlarına ulaşma, öğrenme-öğretme sürecinin organize edilmesi, içeriğin düzenlenmesi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının düzenlenmesi açısından da ders planlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlara ters düşen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Örneğin, Sönmez (2017) öğretmenler açısından ders planı düzenlemenin bir külfet haline geldiğini belirtmiştir. Ders planlamayı külfet olarak gören öğretmen veya öğretmen adayının ders planlama yeterliğine ilişkin görüşleri de olumsuz

yönde olacaktır. Öğretmen adayları öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenden sınıf düzeyine uygun yöntem ve teknikleri kullanarak dersi aktif hale getirmesini beklemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntemlerle ilgili araştırma sonuçları öğretmenlerin soru cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-tekniklerini her zaman kullandıklarını (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Kayabaşı, 2012), kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem teknikleri ise daha az kullandıklarını (Çelikkaya ve Kuş, 2009) ifade etmektedirler. Araştırmacılar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanma konusunda henüz istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedirler (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demircioğlu vd., 2015). Öğretmenlerin yeni yöntemleri kullanmıyor olmaları, onların alışkın oldukları yöntemlere ağırlık verdiklerini, sınıf ortamının ya da ders saatlerinin bunları gerçekleştirmeye uygun olmadığını veya onların yeni yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmen adayının lisans düzeyinde aldığı dersler ve dersi veren sorumlu öğretim elemanlarının kullandıkları yöntem ve teknikler öğretmenlik mesleki becerileri kazanmaları açısından önemlidir (Abanador vd., 2014; Goubeaud ve Yan, 2004). Öğretmen adaylarına sınıf ortamında edindikleri bilgi ve becerileri uygulama fırsatı verilmesi, öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının hemfikir olduğu noktalardan biridir (YÖK, 2018). Böylece öğretmen adayları öğretmenlik mesleki yeterliliğini sınıf ortamında deneyim kazanarak edinebilir (Şeker vd., 2005; Üzümcü, 2020).

Öğretmen adayları öğretmenden ölçme değerlendirme araçlarını derse ve sınıf seviyesine uygun olarak kullanabilme becerilerine sahip olmasını beklemektedir. Öğretmen adayları öğretmenin süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yapabilme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla sorun yaşadığı konu, ölçme ve değerlendirme sürecidir. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini sonuç odaklı yöntemler (yazılı sınav sorusu, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı ve doğru-yanlış testlerini hazırlama) olarak tarif ederken süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer araştırmalar görülmektedir (Birgin ve Gürbüz,

2008; Goubeaud ve Yan, 2004; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011). Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ders sonu değerlendirmeleri soru-cevap tekniğini kullanarak ve çalışma kâğıtlarından yararlanarak gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Mesleğe yönelik tutum ve değerler milli ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim olarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenden beklediği mesleklerine yönelik tutumları farklılıklara saygılı olma, değerlere önem verme, hoşgörülü olma, rehber olma, mesleğini sevme, mesleğine bağlı olma, mesleki ve kültürel açıdan kendini geliştirebilme olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları mesleklerine karşı sahip oldukları olumlu tutumla yakından ilişkilidir (Açışlı ve Kolomuç, 2012; Ayık ve Altaş, 2014). Olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının, gelecekte mesleklerini severek ve isteyerek yapacakları ve bunun sonucunda da eğitime önemli katkılar sağlayacakları söylenebilir. (Akpınar vd., 2006; Ayık ve Ataş, 2014; Baykara-Pehlivan, 2008; Başbay vd., 2009; Bedel, 2008; Bulut, 2009; Çiçek-Sağlam, 2008; Doğan ve Çoban, 2009; Güneyli ve Aslan, 2009; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Terzi ve Tezci, 2007). Bu çalışmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bir tutum olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Hussain vd, 2011; Kahyaoğlu vd., 2013; Osunde ve Izevbigie, 2006). Kahyaoğlu vd. (2013), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olmalarının sebebi olarak öğretmen adaylarının mesleği tanımadan tercih ettiklerini veya öğretmenlik mesleğine karşı isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak bir öğretmen, mesleki yeterliliklere sahip olabilmek için yaşam boyu mücadele süreci içerisindedir. Mesleki yeterliliklere sahip öğretmenlerin ortak özellikleri; yaratıcı düşünebilme, problem çözebilen, bireysel farlılıkları farkında olan kişiler olmasıdır.

Ayrıca öğretim sürecini ve uygulamalarını bireysel farklılıkları gözeterek farklı yöntem ve tekniklerle, etkili materyaller kullanarak, süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımıyla etkili öğretme öğrenme süreci içerisindedir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetişebilmesi için kapsamlı bir eğitim planlanması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve MEB'nın işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. MEB'in belirlemiş olduğu öğretmen yeterlilikleri dikkate alınarak nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar hazırlanmalıdır. Öğretmen yeterlilikleri edinme süreci lisans programıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş ve gelişime açık bir alandır. Bu nedenle hizmet içi eğitimler ve lisansüstü programlarla öğretmen eğitimleri desteklenmelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için XXXXXX Üniversitesi Etik kurulundan (26.02.2021-protokol no: 74) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Abanador, J. R., Buesa, G. C. D., Remo, G. M. L. & Manibo, J. (2014). Teaching methods and learning preferences in the Engineering Department of an Asian University. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 3*(1), 1-15.

Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 25-43.

Açışlı, S., & Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 266-271.

Akpınar, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 56-62.

Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. Levstik, & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education*, Taylor and Francis.

Aisyah, I., Yuliasri, I., & Warsono, W. (2018). The professional and pedagogic competences of English teachers with different UKG (Teaching Competence Test) achievement levels. *English Education Journal, 9*(1), 74-83.

Akpınar, B., & Turan, M. (2002). İlköğretim okullarında fen bilgisi eğitiminde materyal kullanımı. *Journal of Science Education and Technology, 6*(4), 329-335

Aydın, E. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki fakın incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 13-24.

Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(59), 345-366.

Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 151-168.

Bedel, E. F. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 4*(1), 31-48.

Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, *5*(2), 174-192.

Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü DergisI*, *20,* 163-180.

Birkök, M. C., & Vuranok, T. T. (2010). Fulfilling the need for knowledge via distance education: A university program proposal. *International Journal of Human Sciences, 7*(2), 428-444.

Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *İlköğretim Online, 13*(2), 577-593.

Capraro, M. M., Capraro, M. R., & Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence? *Teacher Education Quarterly, 37*(1), 131-154.

Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, N. E. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 123-136.

Cubukcu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research, 3*(10), 213-217.

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Armağan Özel Sayısı,* 203-215. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342

Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 741-758.

Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 59-69.

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., & Pombortsis, A. (2003). "Cultures in negotiation": Teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers and Education*, *41*(1), 19-37. https://doi.org/10.1016/S0360-1315(03)00012-5

Demircioğlu, İ. H., Genç, İ., & Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(USBES Özel Sayısı I), 18-34.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157-168.

Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(4), 427-439.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayıncılık.

Gençtürk, E., & Sarpkaya, G. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 47-64). Pegem Akademi.

Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator, 40*(1), 1-16.

Güçlü N. T., Şahin, S. A., Oğuz, A., & Güner H. Ö. B. (2015). Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(2), 122-148.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.

Güneyli, A., & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 313-319. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.059

Hughes, I. (1996). *How to keep a research diary.* Action Research Electronic Reader. Erişim adresi: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rdiary.html. 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research, 3*(1), 985-990.

İyison, G., & Onur-Sezer, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilkokul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (50), 528-542.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97.

Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(2), 285-301.

Kahyaoğlu, M., Tan, Ç., & Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(21), 225-236.

Karakuş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, *9*(9), 361-377. https://doi.org/10.18020/kesit.1178

Kararmaz, S., & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 203-232.

Karamustafaoğlu, O. (2004) Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 90-101.

Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programının öğrencilerinin profilleri,öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(2), 367-380.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(27), 45-65.

Kobalia, K., & Garakanidze, E. (2010). The professional competencies of the 21st century school teacher. *Problems of Education in The 21st Century,* (20), 104-108.

Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(9), 61-78.

Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(3), 774-799.

Lawrence, A. A., & Veena, K. (2012). *Improving teacher competency through ICT*. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1462066/ICT_AND_TEACHER_COMPETENCIES 2.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Luft, J., & Roehrig, G. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education, 11*(2), 38-63.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara:Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri.* Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160558_9YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sosyal_bilgiler_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_12.pdf 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017b). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, 173-183. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. Erişim adresi: http://www.oygm.meb.gov.tr/ 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı*. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministerial Council on Education, (2003). *A national framework for professional standards for teaching.* MCEETYA.

National Standards for Social Studies Teacher (NCSS), (2002). *National Standards for Social Studies Teacher Subject Matter Standards* (pp.17-50). Erişim adresi: http://www.socialstudies.org/ 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

National Council for the Social Studies (NCSS), (2012). *Curriculum Standards for Social Studies: Introduction:* Erişim adresi: http://www.ncss.org/standards/introduction 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

New Zealand Ministry of Education, (1999). *Professional Standards: Criteria for quality teaching. Area school teachers and unit holders*. Wellington. Erişim adresi: http://www.minedu.govt.nz/schools/PerformanceManagement 02.02.2021 tarihinde edinilmiştir.

Osunde, A. U., & Izevbigie, T. U. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in Midwestern Nigeria. *Education*, *126*(3), 462-467.

Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 39-55.

Rahmani, B. D., & Alyani, F. (2020). Structural equation modelling (sem) on teacher competencies test of Indonesian EFL senior high school teachers. *Journal of Education Research and Evaluation, 4*(2),103-108.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 131-140.

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara Anı Yayıncılık.

Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 995-1012.

Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (42), 237-253.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

Taşar, H. H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Verimlilik Dergisi,* (4), 67-77.

Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden; öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.

Taşgın, A., & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research,* (3), 80-90.

Tatar, A. (2004). Etkili öğretmen . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2) Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079. 15.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Teacher Development Agency (TDA), (2007). *Professional standards for teachers in England* from September 2007. Erişim adresi: http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52*, 593-614.

The Teaching Council, (2009). *Codes of professional conduct for teachers*. Ireland.

The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), (2002). *What teachers should know and be able to do*. 14-800-22teach. Erişim adresi: http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf. 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Tosuntaş, Ş. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin İncelenmesi. Academy *Journal of Educational Sciences, 4*(1), 53-61.

Tuğluk, M., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (30), 809-841.

Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 651-667.

Üzümcü, M. (2020). Öğretmenlik mesleki yeterlilikleri bağlamında öğretmenlik. İçinde A. Güneş (Ed), *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik*(ss. 197-230). Otto Yayınları.

World Bank. (2005). *Learning to teach in the knowledge society. Final Report*. Task Manager Juan Manuel.

Yaman, S., & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 53-72.

Yenen, E., & Kılınç, H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(4), 2767-2787

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 71-100.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Y. Kavak., A. Aydın., & A. S. Altun (Eds.). Yükseköğretim Kurulu Yayını.

İletişim/Correspondence
Öğrt. Arda Kayran
ardakayran67@gmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Canan Tunç Şahin
canantuncsahin@gmail.com

The Mediating Role of Social Anxiety in the Relationship Between Phubbing and Mindfulness

İzzet Parmaksız, Niğde Ömer Halisdemir University, ORCID ID: 0000-0003-2468-6134

Abstract

In today's world, a life without technology cannot be imagined and technological products can create various problems. Smartphones, the most common technological device we use, can expose individuals to phubbing behavior. In this study, the effect of mindfulness and social anxiety levels of phubbers on phubbing behavior was investigated. İt was aimed to examine the mediating role of social anxiety in the relationship between mindfulness and phubbing. The study group of the research consists of 1067 adult individuals. Social anxiety was found to be full mediator in the relationship between mindfulness and phubbing. According to these results, it is important to gain mindfulness in order to reduce the effects of phubbing, which is a behavioral problem. It can be said that coping with social anxiety reduces the tendency of phubbing and its negative effects.

Keywords: Phubbing, mindfulness, social anxiety, full mediation, adult, smartphone

Inonu University
Journal of the Faculty Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1387-1420
DOI:
10.17679/inuefd.904379

Article type:
Research article

Received : 27.03.2021
Accepted : 07.08.2021

Suggested Citation

Parmaksız, İ. (2021). The mediating role of social anxiety in the relationship between phubbing and mindfulness, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1387-1420. DOI: 10.17679/inuefd.904379

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A life without technology is unthinkable in the modern world. For this reason, it is necessary to learn to live with technology. This learning process involves not allowing social life to be adversely affected while taking advantage of the technology. The phones, the most common technological device we use, have confronted individuals with phubbing behavior, which refers to deliberately ignoring someone while using a mobile phone. Phubbing is also behavioral problem and mindfulness effectively reduces behavioral problems (Raes et al., 2014). In addition, experiencing social anxiety is related to the problem observed in cell phone use (Gao et al., 2016), and decreasing social anxiety can reduce phubbing behavior (Guazzini et al., 2019). For this reason, studying the concept of phubbing and related concepts is important for contributing to the literature. Accordingly, the purpose of this study is to determine whether there is a mediating role of social anxiety in the relationship between the mindfulness of adults and their phubbing levels.

Purpose

This study aimed to examine the mediating role of social anxiety in the relationship between mindfulness and phubbing. For this purpose, the accuracy of the following hypotheses have been tested.

H_1. There is a significant negative relationship between mindfulness and phubbing.

H_2. There is a significant negative relationship between mindfulness and social anxiety.

H_3. There is a positive significant relationship between social anxiety and phubbing.

H_4. Social anxiety has a mediating role between mindfulness and phubbing.

S_1. Do age, gender, marital status and education level differentiate phubbing scores?

Method

This study was conducted with the participation of 1067 [Female:542 (50.8%), Male:525 (49.2%)] volunteers living in different provinces of Turkey. Participants ' ages ranged from 21-65 ($\bar{x} \pm Sd$ = 33.87 ± 8.60), 609 (57.1%) of the participants are married and 458 (42.9%) are single. The data of this study were collected with the Phubbing Scale (Karadag et al., 2015), Mindfulness Scale (Özyeven et al., 2011) and Social Anxiety Scale (Özbay & Palanci, 2001). In addition, personal information form developed by the researcher was used to determine the age, gender, educational level and marital status variables. After explaining the purpose of the research in the scale applications, The Phubbing Scale, Social Anxiety Scale, Mindfulness Scale and Personal Information Form were applied to the participants. The implementation of the scales took approximately 20 minutes

Findings

In this study, t-test was performed to determine whether gender and marital status significantly differentiate phubbing scores, which are the dependent variable. According to the results of the analysis, gender did not significantly differentiate phubbing scores [($t_{(2\text{-}1065)}$=.75, p>.05; female ($\bar{x}$=25.39 ± Sd=7.47), male ($\bar{x}$=25.73 ± Sd=7.38)]. Marital status was found to significantly differentiate phubbing scores [($t_{(2\text{-}1065)}$=-7.26, p<.001; married ($\bar{x}$=24.16 ± Sd=7.70), single ($\bar{x}$= 27.42 ± Sd=6.60)]. Phubbing scores of non-married participants are higher than married. One-Way ANOVA test was conducted to see whether age and educational level significantly differentiated phubbing scores. Age level significantly differentiates phubbing scores [($F_{(4\text{-}1063)}$=23.78, p<.001), 20-29 age range ($\bar{x}$=27.52 ± Sd=6.73), 30-39 age range ($\bar{x}$=24.79 ± Sd=7.54), 40-49 age range ($\bar{x}$=23.57 ± Sd=7.35), 50 and above ($\bar{x}$=21.89 ± Sd=8.05)]. The educational level significantly differentiates phubbing scores [($F_{(5\text{-}1062)}$=19.36, p<.001; primary education ($\bar{x}$=21.67 ± Sd=8.11), high school ($\bar{x}$=25.16 ± Sd=7.53), associate degree ($\bar{x}$=28.23 ± Sd=7.66), undergraduate ($\bar{x}$=26.33 ± Sd=6.55), master ($\bar{x}$=26.74 ± Sd=6.65)]. According to the

findings of the study, there is a significant negative relationship between mindfulness and phubbing (*r*=-.12, *p*<.01), a significant negative relationship between mindfulness and social anxiety (*r*=-.31, *p*<.01), and a significant positive relationship between social anxiety and phubbing (*r*=.21, *p*<.01). Non-binary variables were reduced to two categories and coded as dummy variables. In this study, the significant difference between the groups was examined with the one-way Anavo test. However, in order to determine the direction and effect level of the relationships between the variables, correlation analysis was performed with the variables that were tested with Anova and the t-test. When the relationship of phubbing with demographic variables is examined, there is no significant relationship with gender (*r*=-.023, *p*>.05). There is a significant relationship with age (*r* =.23, *p*<.01), marital status (r=.22, p<.01) and educational level (*r*=.23, *p*<.01).

The analysis of the mediating role of social anxiety in the relationship between phubbing and mindfulness was made according to the SPSS PROCESS macro model of Hayes (2013). Marital status, age and educational level were determined as the control variable. According to the process macro analysis results, it was determined that mindfulness and social anxiety were predictors of phubbing. *[Sobel Test*=-3.36 *Std Er*=.001 *p*=.000] The mediating role of social anxiety in the relationship between phubbing and mindfulness has been tested by the bootstrapping method. Since the bootstrapping confidence interval does not contain zero (0) in the indirect effect (*Bootstrapping* 95% *BCa*=-.0515/-0258), this result confirms the mediating relationship (Hayes, 2009). According to these results, it was determined that social anxiety is the full mediator in the relationship between mindfulness and phubbing.

Discussion & Conclusion

According to the research findings, as the mindfulness level of individuals increases, phubbing behavior decreases. This finding shows that the mindfulness attitude to be brought to individuals has a preventive role. Phubbing relationship with mindfulness has observable

effects on interpersonal relationships. Because both concepts are focused on the moment we live. In addition, there is a positive relationship between having mindfulness and being auto-controlled (Kara, 2016). As it can be understood from here, it can be said that self-control skills that individuals should have can be provided with mindfulness raising to minimize phubbing behavior.

Mindfulness-raising is effective in reducing the negative self-image of how one is perceived by others about whether the person is acting appropriately, demonstrating adequate social skills, or fluently speaking in social situations. This result supports the idea that mindfulness acquisition is effective on social anxiety (Desnoyers et al., 2017). Considering these results, it can be said that mindfulness is associated with social anxiety. There is a positive correlation between phubbing and both trait anxiety and social anxiety. It can be said that individuals with higher anxiety levels tend to exhibit more phubbing behavior than others (Guazzini et al., 2019). In order to reduce the effects of phubbing, which is a behavioral problem, the acquisition of mindfulness skills can teaches appropriate response in situations that create social anxiety. It can also reduces the negative impact of phubbing behavior on social skills.

Sosyotelizm (Phubbing) ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Sosyal Kaygının Aracı Rolü

İzzet Parmaksız, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2468-6134

Öz

Günümüz dünyasında teknolojinin olmadığı bir yaşam düşünülememekte ve teknolojik ürünler de çeşitli sorunları beraberinde getirebilmektedir. Kullandığımız en yaygın teknolojik cihaz olan akıllı telefonlar ise bireyleri sosyotelizm (phubbing) davranışıyla karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1067 yetişkin birey oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal kaygının tam aracı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bir davranış sorunu olan sosyotelizmin etkilerini azaltmak için bilinçli farkındalık kazanmak önemlidir. Ayrıca sosyal kaygı ile baş etmenin sosyotelizm eğilimini ve olumsuz etkilerini azalttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyotelizm, bilinçli farkındalık, sosyal kaygı, yetişkin, akıllı telefon

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1387-1420
DOI:
10.17679/inuefd.904379

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
27.03.2021
Kabul Tarihi :
07.08.2021

Önerilen Atıf

Parmaksız, İ. (2021). Sosyotelizm (phubbing) ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1387-1420. DOI: 10.17679/inuefd.904379

Sosyotelizm (Phubbing) ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide

Sosyal Kaygının Aracı Rolü

Modern dünyada teknolojiden bağımsız bir yaşam düşünmek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle de teknolojiyle yaşamayı öğrenmenin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu öğrenme süreci ise teknolojinin getirdiği avantajlardan yararlanırken sosyal yaşamın olumsuz etkilenmesine izin vermemeyi içerebilir. Modern dünyada iletişimimizi sağlayan ve sosyal yaşamımıza etkide bulunan pek çok teknolojik ürün mevcuttur. İnsanların en çok tercih ettiği teknolojik ürünlerden biri ise iletişim için kullandığımız telefonlardır. Tüm dünyada milyonlarca insan telefonlarıyla iletişim kurmaktadır (Mieczakowski vd., 2011). Telefon kullanıcılarının bazılarında ise yalnızlık (Kim vd., 2017), sosyal kaygı (Shalom vd., 2015) ve depresif (O'Connor vd., 2013) duyguların yoğunluğu telefonlarını daha sık ve sorunlu şekilde kullanmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Ayrıca bazı insanların gerçek sosyal çevreden ziyade sanal bir kimliğe merak salmaları (Ümmet ve Ekşi, 2016) ve diğerlerinin ne yaptığını öğrenmek istemeleri de (Çelik, 2019) söz konusu olabilmektedir. Bu gibi etkilerle oluşan iletişim tercihi ise bir süre sonra *"insanların sosyal ortamlarda beraberinde bulunan kişileri umursamadan telefonla meşgul olmaları (*Macquarie Dictionary, 2013*)"* olarak tanımlanan ve bir davranış problemi olan *"sosyotelizmin (phubbing)"* ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilmektedir. Böylelikle akıllı telefonların kötüye kullanımı ve aşırı kullanım biçimi sosyal etkileşimleri arttırmak yerine giderek yaygınlaşan bu problem alanının belirmesine yol açmıştır (Roberts ve David, 2016).

Sosyotelizm 2013 yılı itibariyle Macquarie Dictionary'e eklenerek literatüre dahil olmuş yeni bir kavramdır. Bu nedenle doğrudan sosyotelizm tanımına yönelik araştırmalar ise 2013 yılı sonrasında başlamıştır. Bu iletişim problemi, kişisel iyilik halini ve ilişkileri olumsuz etkileyen bir durumdur (Roberts ve David, 2016). Sosyotelizm pek çok sanal bağımlılıktan daha yıkıcı ve gizli tehlikeler taşımaktadır. Bu nedenle, akıllı telefonların, aslında sosyal etkileşimleri arttırmak yerine, bir probleme dönüşebileceği görülmektedir (Davey vd., 2016). Sosyotelizm eğiliminde

olanlar gerçek biriyle olan sosyal etkileşim yerine sanal iletişimi tercih ederler. Akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı, uygulama bağımlılığı gibi alt boyutlardan oluşan sosyotelizm (Karadağ vd., 2016), cep telefonları, internet, sosyal medya, oyunlar ve *Facebook* kullanımıyla yaygınlaşmıştır (Blachnio ve Przepiorka 2019; Karadağ vd., 2015). Giderek yaygınlaşan bu yanlış davranış eğilimi, psikopatolojik ve sosyal etkileşimle ilgili problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Karadağ vd., 2016). Ayrıca sosyotelizm, insanları yapay bir realiteye götürerek gerçek insanlarla olan bağı kopararıp ilişkilere zarar verebilmektedir; çünkü yüz yüze iletişimde akıllı telefon kullanımı, iletişimin kalitesini azaltmaktadır (Wang vd., 2017). Sonuç olarak, sosyotelizm iletişimde her iki tarafa da (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016) zarar verebilen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyotelizm, literatürde yeni bir bağımlılık biçimi olarak kabul edilmiştir (Davey vd., 2018; Roberts vd., 2014). Ayrıca son zamanlarda akıllı telefon kullanımına ilişkin psikolojik sorunlar ve sonuçları üzerine yapılan araştırmalar arasında sosyotelizm davranışı üzerine yapılan çalışmalar artan bir ilgi görmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016).

Demografik değişkenler açısından bakıldığında sosyotelizm eğiliminde cinsiyete göre farklılaşma olduğu gibi olmadığını gösteren araştırmalara da ulaşılmıştır (Al-Saggaf vd., 2019; Blachnio ve Przepiorka, 2019; Brañas-Garza vd., 2018; Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016; Karadağ vd., 2015; Rand vd., 2016). Ayrıca medeni durum ve eğitim düzeyinin sosyotelizm üzerinde etkili olduğu ifade edilirken yaş düzeyinin sosyotelizm üzerinde etkili olmadığı belirtilmektedir (Çizmeci, 2017).

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık terimi, bireyin şimdiki zamanda yaşadığı deneyime kasıtlı olarak katılabilme becerisidir (Coffey ve Hartman, 2008). Bilinçli farkındalık, geçmişte yaşanmış veya gelecekte yaşanması muhtemel yaşantı ve duyguların etkisi altında kalmadan şimdiki zamanı kabullenmek ve onaylamak biçiminde tanımlanır (Bishop vd., 2004). Bireyin yargısız, affedici ve

kabul edici bir tutumla farkındalığını şimdiki zamana, duygu, düşünce ve davranışlarına yönlendirerek, dikkatini istediği noktalara odaklayabilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Ayrıca bilinçli farkındalık, zihnin çalışma sistemiyle ilgili bireylere farkındalık ve bilgi sağlamaktadır; çünkü zihin sürekli olarak aktiftir ve şimdi, geçmiş, gelecek arasında gidip gelmektedir. Bunun yanı sıra endişelerden ve olumsuz düşüncelerden kurtulmaya çalışarak değil, onlarla kurulan ilişkiyi değiştirmeye çalışarak bireye yardımcı olmaktadır (Williams ve Penmann, 2015). Bu durum da problemden kaçmanın değil, problemle yüzleşmenin tercih edildiğini gösterir. Bilinçli farkındalığı tecrübe eden kişi o anda aklından geçen düşüncelerin ve bulunduğu ortamın tamamen farkındadır (Neff ve McGehee, 2010). Böylelikle bilinçli farkındalık iyi odaklanabilmenin fırsatı olmaktadır (Germer, 2005). Başka bir ifadeyle dikkatini şimdiye odaklamak, bu odaklanmanın önemini fark etmek ve fark ettiklerini acele etmeden yargılamaksızın kabul etmektir (Atalay, 2018). Ana odaklanarak şimdi olanı kaçırmamak bireylerin yaşamlarında önemli bir etki bırakmaktadır. Bu yönden bakıldığında bilinçli farkındalık sahibi olmak kişilerin alışkanlıklarının farkında olmalarını sağlaması açısından çok önemlidir (Tırışkan vd., 2015). Böylelikle bilinçli farkındalığın yüksek olması problemli telefon kullanımını da azaltacaktır (Elhai vd., 2018); çünkü bilinçli farkındalık dikkati sağlayarak ve dürtüselliği azaltarak otomatik davranışları azaltır. Böylelikle birey duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi düzenleyebilir (Teasdale vd., 1995). Bilinçli farkındalık kazanımının davranış sorunlarını etkili bir şekilde azalttığı da bilinmektedir (Raes vd., 2014). Bu bağlamda bilinçli farkındalığa sahip bireylerin teknolojik araçları kullanırken hem duygularını yönetebilme hem de kendilerini kontrol edebilme becerilerine sahip olmaları internetin problemli olarak kullanımını azaltabilmektedir (Gámez-Guadix ve Calvete, 2016). Böylelikle duygu ve düşüncelerin kontrol edilebilmesi bireyi sağlıklı bir kullanıcıya dönüştürür (Ünal, 2015). Akıllı telefonların ve internetin yanlış kullanımından kaynaklanan sosyotelizm davranışı ve ortaya çıkarabileceği olumsuz sonuçlar da azalabilir.

Sosyal Kaygı

Bilinçli farkındalık ve sosyotelizmin ilişkili olabileceği düşünülen diğer bir değişkense sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı ise sosyal yaşamın kalitesini düşürenen ciddi bir problemdir (Buckner vd., 2008). Kişinin utanacağı, küçük düşeceği, beraberindeki diğer insanlar tarafından eleştirileceği düşüncesi ile sürekli bir biçimde korktuğu ve sosyal ortamlardan kaçındığı kaygı bozukluğu olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Özellikle olumsuz değerlendirilme korkusuyla karakterizedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu da bireyin sosyal kaygısının artmasına sebep olduğundan (Koch, 2002), birey sosyal etkileşime daha az girer (Hart vd., 1999). Ayrıca bireyin başkaları tarafından olumsuz algılandığına yönelik düşünceleri diğer insanların davranışlarının olumsuz yorumlanmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle bir durumu ya da davranışı olduğundan daha tehdit edici algılayan kişiler, karşı taraftan kendine yönelik olumsuz bir eylem gerçekleşebileceği konusunda yanılgıya düşebilirler (Crick vd., 2002). Böylelikle, bu kişilerde sosyal kaygının yükselmesiyle diğer insanlarla sosyal bağ koparak kişilerarası ilişkilerde olumsuzluklar yaşanabilir (Alden ve Taylor, 2010).

İnsanların iletişimlerini olumsuz etkileyen faktörlerden biri ise yüz yüze iletişimde dikkatin telefonda olmasıdır. Yapılan çalışmalarda sosyal kaygı yaşama ile problemli cep telefonu kullanımının ilişkili olduğu saptanmıştır (Doğan ve Tosun, 2016; Gao vd., 2016; Yılmaz vd., 2015). Sosyotelizm davranışının da sosyal ilişkileri umursamayarak telefon kullanımının devam ettirilmesi şeklinde ortaya çıktığından sosyal kaygıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Grieve vd. (2021); Guazzini vd. (2019); Sun ve Samp (2021) de araştırmasında sosyal kaygıyla sosyotelizm arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bilinçli farkındalığa sahip kişilerin toplumsal kaygılarının daha az olmasından dolayı daha iyi kişilerarası becerilere sahip oldukları belirtilmektedir (Dekeyser vd., 2008). Bununla birlikte Tuncer (2017), sosyal kaygının bilinçli farkındalığı negatif yordadığını belirtirken Sears ve Kraus (2009) da bilinçli farkındalık kazanımının kaygıyı azalttığını saptamışlardır. Bu nedenle bilinçli farkındalık sahibi bireylerin sosyal kaygı düzeylerinin sergilenen sosyotelizm davranışı üzerinde etkili olabilir. Bilinçli ve dikkatli olmak da bireyin otomatik davranışlardan uzaklaşmasına katkıda

bulunmaktadır. Böylelikle bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirebilmesine yardım ederek bireyin oto kontrollü davranabilmesini sağlayabilmektedir (Teasdale vd., 1995). Sosyotelizm davranışı da oto kontrolü gerektiren bir yapıya sahiptir. Ayrıca bilinçli farkındalık düzeyinin yükselmesi sosyal kaygıyı da düşürmektedir (Kang vd., 2013; Tuncer, 2017). Sosyal kaygının düşmesi de sosyotelizm davranışını azaltabilmektedir (Guazzini vd., 2019). Bu sonuçlara göre araştırma değişkenlerinin ilişkili olduğu görülmektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde ülkemizde sosyotelizmin olası yordayıcılarını araştıran az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında gelişmeleri kaçırma korkusu ve nörotizm (Balta vd., 2020), yeni kuşak insanların sosyotelizm eğilimleri (Ünalan ve Yıldırım (2020), can sıkıntısı (Yam ve Kumcağız, 2020), kişilik ve yaşam doyumu (Çikrikci vd., 2019), psikolojik değişkenler (Ergün vd., 2020), ilişki memnuniyeti (Çizmeci, 2017), oyun, internet, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığı (Karadağ vd., 2016), sosyotelizmin nedenleri ve sosyal hayata etkileri (Karadağ vd., 2015), sosyotelizmin okuldaki etkileri (Ugur ve Koç, 2015) gibi değişkenleri içeren sosyotelizm araştırmalarının ve derleme çalışmaların (Parmaksız, 2018; Parmaksız, 2020; Yam ve İlhan, 2020) mevcut olduğu görülmüştür. Dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle 2021 yılı itibariyle araştırma sayısında artış olduğu görülüyor (scholar.google.com) fakat sosyotelizm davranışıyla ilgili karşılaştırmalar yapmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca mevcut çalışmalar da oyun bağımlılığı, uygulama bağımlılığı, internet bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı gib birçok bağımlılığın kesişimi olarak beliren sosyotelizmin (Karadağ vd., 2016) nedenlerini tam olarak açıklayamamaktadır. Ayrıca nezaket teorisine göre, sosyotelizm yüz yüze görüşmelerde, konuşma partnerlerinin duygularını korumak için var olan sosyal nezaket normlarına meydan okur. Bu nedenle, mobil görgü kurallarını müzakere etmek, bilinçli farkındalık gerektirebilir (Miller-Ott ve Kelly, 2017). Ayrıca çevirimiçi ve online bağlı olma davranışıyla pozitif ilişkili olan sosyotelizm eğiliminde bilinçli farkındalığın yüksek olmasıyla birey daha kontrollü ve daha güçlü bir savunma içindedir (Schneider ve Hitzfeld 2019). Aynı zamanda yüksek düzeyde sosyal kaygıya sahip olanlar daha

fazla sosyotelizm yapan bireylerdir (Grieve vd., 2021; Guazzini vd., 2019; Sun ve Samp 2021). Bunun yanı sıra sosyal dışlanma modelinde bir sosyal etkileşimden dışlanmanın ait olma ve değerli hissetme ihtiyacını tehdit ettiği varsayılır. Sosyotelizme hem maruz kalmak hem de maruz bırakmak dışlanmışlık hissi yaşatır (Vanden-Abeele, 2020). Sosyal kaygı yaşama ise bireyin bizzat kendisi tarafından sosyal anlamda dışarıda kalma durumunu meydana getirir. Bu sonuç ise sosyotelizm yapma sıklığında etkili olabilir. Bilinçli fakındalığın yüksek olmasının ise sosyal kaygıyı düşürücü bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Durusoy, 2019; Lundwall vd., 2019; Pepping vd., 2013; Rasmussen ve Pidgeon 2011; Tanhan ve Francisco, 2019; Tanhan ve Strack, 2020; Tuncer, 2017). Bu etkileşim ise sosyotelizm eğiliminin azalması olarak kendini gösterebilir. Bu ilişkisel sonuçlardan anlaşıldığı üzere farklı araştırma bulgularıyla da kavramın daha anlaşılır olması sağlanabilir. Çünkü sosyotelizmin literatürde yeni bir kavram olması nedeniyle farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması ve bu araştırmaların farklı sosyo-demografik özelliklere sahip örneklemlerle tekrarlanarak karşılaştırma yapılması sosyotelizm kavramının anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle sosyotelizm kavramını daha iyi anlamak için sosyotelizm ve bilinçli farkındalık etkileşimini sınamaya yönelik ilişkisel bir çalışma yürütmek amaçlanmıştır. Bir davranış problemi olan sosyotelizmde bireylerin farkındalıklarını sağlamak ve bu farkındalığı etkileyen değişkenleri bilmek önem arz etmektedir. Alan yazında da bilinçli farkındalık ve sosyotelizm ilişkisini etkileyen sosyal kaygı içerikli bir çalışmanın olmadığı görüldüğünden bu değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılmasının özgün bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sosyotelizm konusunda henüz sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı ülkemizde literatüre önemli katkılar sağlaması açısından önem arz etmektedir; çünkü yapılan çalışmaların içerikleri incelendiğinde sosyotelizm ile bilinçli farkındalık ilişkisinin ele alındığı ve bilinçli farkındalığın yordayıcı etkisinin baz alınarak, sosyal kaygının aracı etkisinin saptandığı bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu çalışma, geniş bir yaş aralığındaki örnekleme sahip olduğu için temsil ediciliği yüksek ve konusu itibariyle de özgün bir araştırmadır. Neredeyse herkesin maruz kaldığı bir problem olması yönüyle dikkate değer bir konudur. Bu nedenle sosyotelizm

kavramını ve ilişkili kavramları çalışmak literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca partner phubbing (*eşe yapılan sosyotelizm*) ve parental phubbing (*ebeveynin çocuğuna yaptığı sosyotelizm*) gibi doğrudan yetişkinleri hedef alan araştırmalarının dışındaki sosyotelizm çalışmaları çoğunlukla ergen ve gençlerden oluşan bir örnekleme sahiptir. Çünkü sorunlu cep telefonu kullanımı, özellikle ergenler ve genç yetişkinler arasında daha yüksek görülme oranına sahiptir ve araştırma örneklemleri de çoğunlukla bu yaş grubundadır (Lopezfernandez, 2017; Seo vd., 2016). Fakat akıllı telefon kullanımı sadece gençleri değil daha büyük yaşlardaki bireyleri de etkileyen bir davranıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, yetişkin bireylerin bilinçli farkındalıkları ile sosyotelizm düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracılık rolünün olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler (H_1 - H_2 - H_3 - H_4) ve araştırma sorusu (S_1) test edilmiştir.

H_1. Bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

H_2. Bilinçli farkındalık ile sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

H_3. Sosyal kaygı ile sosyotelizm arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H_4. Sosyal kaygı bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasında aracı role sahiptir.

S_1. Yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi sosyotelizm puanlarını farklılaştırmakta mıdır?

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışma, Türkiye'nin farklı illerinden 1067 [Kadın:542 (%50.8), Erkek:525 (%49.2)] gönüllünün katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcıların gönüllü olmaları esas alınmıştır. Basit seçkisiz örneklemede, evrendeki her birim örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Balcı, 2010). Bu, yansızlık kuralıdır ve örneklemin evreni temsil edeceği varsayımı yansızlık ile ilişkilidir (Bakioğlu

ve Kurnaz, 2011). Örnekleme yapılırken bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtan amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesiyle ulaşılabilcek maksimun kişi hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu varsayımdan hareketle random olarak belirlenen katılımcılarla araştırma grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların yaşları 21-65 (*Ort ± ss =* 33.87 ± 8.60) arasında değişmektedir ve yaş aralıkları 20-29 (*n*=464), 30-39 (*n*=328), 40-49 (*n*=208), 50 ve üstüdür (*n*=67). Katılımcıların 609'u (%57.1) evli, 458'i (%42.9) bekârdır. Katılımcıların eğitim düzeyi ilköğretim (*n*=178), lise (*n*=225), ön lisans (*n*=124), lisans (*n*=459) ve yüksek lisanstır (*n*=81).

Veri Toplama Araçları

Sosyotelizm Ölçeği

Karadağ vd. (2015) tarafından geliştirilen Sosyotelizm Ölçeği, bireylerin sosyotelizm eğilimini ölçmek için geliştirilen bir ölçektir. Ölçek toplam 10 madde olup, ortaya çıkan 2 faktör ise şu şekildedir: (*i*) iletişim bozukluğu (5 madde; *α=*.87) ve (*ii*) telefon tutkusu (5 madde*; α=*.85). (*Örnek Madde: Başkaları ile birlikteyken gözüm telefona gider.*) Hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında cevaplanan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınacak en düşük ve en yüksek puan 10 ile 50 aralığındadır. Ölçekten alınan 40 ve üzeri puan bireylerin sosyotelizm bağımlılığını ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha yöntemiyle hesaplanmış ve .81 olarak bulunmuştur.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ölçek Özyeşil vd. (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Anlık yaşantılara yönelik dikkat ve farkındalık becerisine dayalı olarak kişisel farklılıkları ölçen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), toplam 15 maddeden oluşmakta ve tek bir toplam puan vermektedir. (*Örnek Madde: Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim*.) Ölçeğin her bir maddesi için madde faktör yükleri .48 ile. 81 arasındadır. Altılı

likert tipte olan ölçekte puanlar arttıkça bilinçli farkındalık düzeyi de yükselmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 15 ile 90 aralığındadır. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82 iken, Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80'dir. Test-tekrar test güvenirliği ise .86'dır. Testten elde edilen toplam puanın yüksek olması yüksek bilinçli farkındalık seviyesine, düşük olması ise düşük bilinçli farkındalık seviyesine işaret etmektedir. Geçerlilik ve güvenirlik analizleri, nitelikli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha yöntemiyle hesaplanmış ve .85 olarak bulunmuştur.

Sosyal Kaygı Ölçeği

Özbay ve Palancı (2001) tarafından sosyal kaygı içerikli problemleri saptamak için geliştirilmiştir. Ölçüt geçerliği analizinde uygun bir ölçek olduğu saptanmıştır. Yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 30 maddelik üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. (*Örnek Madde: Sorulan soruların cevabını bilsem dahi cevaplamaktan çekinirim.*) Bu üç faktör; sosyal kaçınma, eleştirilme kaygısı ve bireysel değersizliktir. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans %32.9'dur. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Ölçek 0-4 aralığında beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği sosyal kaygının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puan 0 ile 120 aralığındadır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha yöntemiyle hesaplanmış ve .93 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmadaki bağımsız değişkenlerden olan yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir formdur.

İşlem

Bu araştırmada katılımcılar basit tesadüfi örnekleme yoluyla gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Uygulanan ölçekler yüz yüze ve kâğıt kalem kullanılarak doldurulmuştur. Çalışmanın farklı illerdeki verileri o illerde yaşayan psikolojik danışmanlar tarafından toplanmıştır. Ölçek uygulamalarında araştırmanın amacı açıklandıktan sonra katılımcılara Sosyotelizm Ölçeği, Sosyal Kaygı Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ön analizlerinde veriler t-testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı rolüne Hayes (2013) tarafından SPSS'e eklenti program olarak geliştirilen Process Macro programıyla bakılmıştır. Analize başlamadan önce regresyon analizi için gerekli varsayımlar test edilmiştir. Çarpıklık değeri tüm değişkenler için -.31 ile .58 aralığındadır; basıklık değeri ise tüm değişkenler için -.25 ile .15 aralığındadır. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında olması, puanların normal değerlerden çok fazla sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk vd., 2010; Huck, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013). Analizlerde normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda regresyon için ön şart olan bağımlı ve bağımsız değişken arasında ilişki olduğu saptanmış ve veriler aykırı değer açısından incelenip .001 manidarlık düzeyi dikkate alınarak (Büyüköztürk, 2014) mahalanobis uzaklık değerine göre aykırı değere sahip veriye rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, "X'in, Y'yi doğrudan ve aynı zamanda tek bir aracı değişken veya dolaylı olarak X ve Y arasında yer alan nedensel bir aracı değişken olan M aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği" basit aracılık modeli kullanılmıştır (Hayes, 2012). Hayes'e (2009) göre dolaylı bir etki için güven aralığı, sıfır içermiyorsa, istatistiksel olarak anlamlı bir aracılık etkisi çıkmaktadır. Bu çalışmanın analizleri, IBM SPSS 22.0 kullanılarak Process v3.5 eklentisi ile Basit Aracılık Modeli (Model 4) (Hayes,

2013) kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ayrıca araştırmada aracılık etkisi incelenirken Sobel Testi değerleri de kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada ön analiz olarak cinsiyet ve medeni durumun sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırıp farklılaştırmadığına bakmak için t testi yapılmıştır. Cinsiyetin sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırmadığı saptanmıştır [($t_{(2\text{-}1065)}$=.75, p>.05; kadın ($\bar{x}$=25.39 ± Ss=7.47), erkek ($\bar{x}$=25.73 ± Ss=7.38)]. Medeni durum ise sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırmaktadır [($t_{(2\text{-}1065)}$=-7.26, p<.001; evli (x̄=24.16 ± Ss=7.70), bekar ($\bar{x}$=27.42 ± Ss=6.60)]. Bekâr katılımcıların sosyotelizm puanları evli olanlardan daha yüksektir. Yaş ve eğitim düzeyinin sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırıp farklılaştırmadığına bakmak için One-Way ANOVA testi yapılmıştır. Yaş değişkeninin sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırdığı saptanmıştır [($F_{(4\text{-}1063)}$ =23.78, p<.001), 20-29 yaş aralığı ($\bar{x}$=27.52 ± Ss=6.73), 30-39 yaş aralığı, ($\bar{x}$=24.79 ± Ss=7.54), 40-49 yaş aralığı ($\bar{x}$=23.57 ± Ss=7.35), 50 ve üstü ($\bar{x}$=21.89 ± Ss=8.05)]. Tukey testi sonucuna göre 50 yaş üstünün sosyotelizm puanları en düşük ortalamaya sahiptir ve 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki bireylerin sosyotelizm puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha düşüktür (p<.001, p<.05). Ayrıca ortalamalar ve r=-.23 değerine bakıldığında yaş aralığı düştükçe sosyotelizm puan ortalamaları yükselmektedir. Eğitim düzeyinin de sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırdığı saptanmıştır [$F_{(5\text{-}1062)}$=19.36, p<.001; ilköğretim ($\bar{x}$=21.67 ± Ss=8.11), lise ($\bar{x}$=25.16 ± Ss=7.53), ön lisans ($\bar{x}$=28.23 ± Ss=7.66), lisans ($\bar{x}$=26.33 ± Ss=6.55), yüksek lisans ($\bar{x}$=26.74 ± Ss=6.65)]. Tukey testi sonucuna göre ilköğretim mezunlarının sosyotelizm puanları diğer eğitim düzeylerindeki bireylerin sosyotelizm puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha düşüktür (p<.001). Araştırma verilerine ait korelasyon analizi ve betimsel istatistikler aşağıda (Tablo 1) sunulmuştur.

Tablo 1

Değişkenler Arasındaki Korelasyon ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	**x̄**	**Ss**	**1.**	**2.**	**3.**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
1. Sosyotelizm	25.56	7.42	(.81)	.21*	-.12*	.15	-.25
2. Sosyal Kaygı	38.83	21.12		(.93)	-.31*	.58	.00
3. Bilinçli Farkındalık	58.90	13.17			(.85)	-.31	.15

*p<.01

Not: Değişkenlere ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları parantez içinde sunulmuştur.

Tablo 1'de değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon katsayıları verilmiştir. Sosyotelizm ile sosyal kaygı arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır (*r*=.21). Sosyotelizm ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır (*r*=-.12). Sosyal kaygıyla bilinçli farkındalık arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır (*r*=-.31). Bu sonuçlar H_1, H_2 *ve* H_3 hipotezlerini doğrulamaktadır. Demografik değişkenler iki kategorili olmayanlar iki kategoriye indirgenerek dummy değişken olarak kodlanmıştır. Yaş değişkeninde 20-29 yaş aralığı 0, diğer 3 kategori 1 olarak kodlanarak birleştirildi. Eğitim düzeyi değişkeninde ise ilköğretim 0, diğer 4 kategori 1 olarak kodlanarak birleştirildi. Bu çalışmada tek yönlü Anavo testi ile gruplar arasındaki anlamlı farka bakılmış. Fakat değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve etki düzeyini belirlemek amacıyla Anova ve t testi yapılan değişkenlerle korelasyon analizi de yapılmıştır. Sosyotelizmin demografik değişkenlerle korelasyonel ilişkisine bakıldığında cinsiyetle (*r*=.023, *p*>.05) anlamlı bir ilişkisi yokken; yaş (*r*=-.23, *p*<.01), medeni durum (*r*=.22, *p*<.01) ve eğitim düzeyiyle (*r*=.23, *p*<.01) anlamlı bir ilişkisi vardır.

Aracılık Analizleri

Bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracılığına ilişkin test edilen modelin bulguları Şekil 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

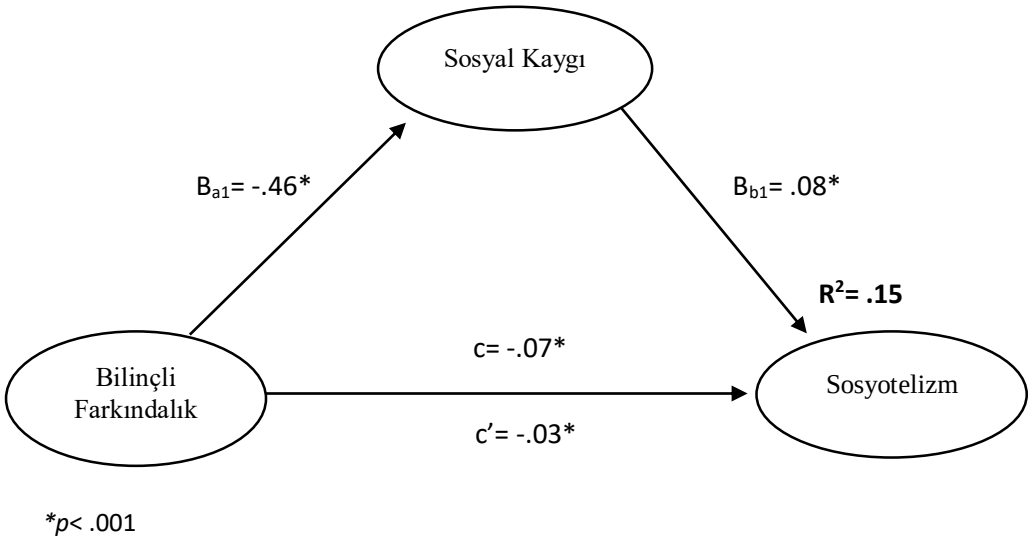
Tablo 2

Sosyotelizm ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Sosyal Kaygının Aracı Rolüne İlişkin Process Macro Analiz Özeti

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişken**	**t**	**SH**	**β**	**p**
1. Adım					
Sosyal Kaygı	Bilinçli Farkındalık	-10.17	.05	-.29	**.00**
		R= .36 R^2= .13 F= 39.62			
	Eğitim Düzeyi	5.96	.60	.18	.00
2. Adım	Yaş	3.52	.55	.13	.00
Sosyotelizm	Medeni Durum	2.24	.54	.08	.03
	Bilinçli Farkındalık	-4.00	.01	-.12	**.00**
		R= .32 R^2= .10 F= 30.90			
	Eğitim Düzeyi	7.49	.60	.22	.00
	Yaş	3.17	.53	.11	.00
3. Adım	Medeni Durum	2.08	.53	.07	.04
Sosyotelizm	Bilinçli Farkındalık	-1.66	.02	-.05	**.10**
	Sosyal Kaygı	7.57	.01	.22	.00
		R= .39 R^2= .15 F= 37.51			

Sosyotelizm ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı rolüne ilişkin analiz, Hayes (2013)'in SPSS Process Macro modeline göre yapılmıştır. Yapılan ön analizde medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi sosyotelizm puanlarını anlamlı farklılaştırdığı için kontrol

değişkeni olarak belirlenmiştir. Birinci adımda bilinçli farkındalık sosyal kaygıyı negatif anlamlı yordamakta (*β*=-.29 *p*<.001) ve toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. İkinci adımda bilinçli farkındalık sosyotelizmi negatif anlamlı yordamakta (*β*=-.12 *p*<.001) ve toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Üçüncü adımda sosyal kaygı sosyotelizmi pozitif anlamlı yordamakta (*β*=.22 *p*<.001) ve bilinçli farkındalık ve sosyal kaygı toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Buna ek olarak aracı değişkenle (sosyal kaygı) bilinçli farkındalığın sosyotelizmi anlamlı düzeyde yordamadığı (*β*=-.05*, p*=.10) görülmektedir (Tablo 2). Ayrıca Sobel Test=-3.36 Std Er=.001 *p*=.000'dır. Bu sonuçlar sosyotelizm ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide sosyal kaygının tam aracı rolü olduğunu göstermektedir. Sosyotelizm ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide sosyal kaygının tam aracı rolü Bootstrapping işlemiyle test edilmiştir. Bu işlem sonucu oluşan doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik değerler Tablo 3'te sunulmuştur.



Şekil 1

Bilinçli Farkındalık İle Sosyotelizm Arasındaki İlişkide Sosyal Kaygının Tam Aracı Rolüne İlişkin Model ve Standardize Olmayan Beta Değerleri

Şekil 1'de sunulduğu gibi, bilinçli farkındalığın sosyotelizm üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (c=.07, SE=.02, t=-4.01, p<.001) . Bilinçli farkındalığın sosyal kaygı üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (B_{a1}=-.46, SE=.05, t=-10.18, p<.001). Sosyal Kaygının sosyotelizm üzerindeki doğrudan etkisi de istatistiksel olarak anlamlıdır

(B_{b1}=.08, SE=.01, t=7.57, p<.001). Bilinçli farkındalık ve sosyal kaygı (aracı değişken) eş zamanlı olarak modelin içine alındığında, bilinçli farkındalık ve sosyotelizm arasındaki ilişki azalmış ve anlamlılık düzeyi değişmiştir (c'=-.03, SE=.02, t=-1.67, p>.05). Bu sonuçlar tam aracılık hipotezini desteklemektedir. Test edilen model anlamlı düzeydedir (p<.001) ve sosyotelizmdeki toplam varyansın % 15'ini açıklamaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Kaygı Aracılığıyla Sosyotelizm Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

	Etki	SH	p	Bootstrapping 95% BCa Güven Aralığı	
Toplam Etki	-.0659	.016	.0001	-.0981	-.0336
Doğrudan Etki	-.0280	.017	.0956	-0609	.0049
Dolaylı Etki	-.0379	.038		*-.0515*	*-.0258*

*Not: N = 1067, k = 5000, *p < .001, Kontrol Değişkeni: Medeni Durum, Yaş ve Eğitim Düzeyi - Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 5000 bootstrap örneklemi*

Tahminler % 95 güven aralığı içinde değerlendirilmiş, yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Araştırma bulguları, bilinçli farkındalığın sosyal kaygı aracılığıyla etkisinin (toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/c-c') istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [Etki=-.0379 ve % 95 *BCa CI* (-.0515 -.0258]. Dolaylı etkide bootstrapping güven aralığı sıfır (0) içermediğinden bu sonuç, aracı ilişkinin olduğunu doğrulamaktadır (Hayes, 2009). Tüm bu sonuçlar H_4 hipotezini doğrulamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sosyal kaygının bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasında aracı role sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, bireylerin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça sosyotelizm davranışları azalmaktadır. Bu bulgu ise bireylere kazandırılacak bilinçli farkındalık tutumunun önleyici bir rolünün olduğunu da göstermektedir. Bilinçli farkındalık ile problemli akıllı telefon kullanımı (Kaymaz ve Şakiroğlu, 2020; Peker vd., 2019) ve internet bağımlılığı arasında negatif yönde bir ilişki vardır (Calvete vd., 2017; İskender ve Akın, 2011; Riley, 2014). Sürekli çevirim içi kalma ve internetteki bağlantıyı koparmama duygusunun sosyotelizm davranışıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Schneider ve Hitzfeld, 2019). Bilinçli farkındalığın olumsuz duyguları düzenleyebilme özelliğinden dolayı aşırı internet kullanımını azaltacağı (Leyro vd., 2010) ve bunun sonucu olarak da sosyotelizm davranışında azalma görüleceği söylenebilir. Bilinçli farkındalığın temel özellikleri arasında, kişinin kendi dürtülerinin farkında olması, dürtülerin geçici olduğunun tanınması ve dürtülerini yönetebilme yeteneğinin olduğu belirtilmektedir (Katz ve Toner, 2013). Bu bağlamda bilinçli farkındalık sahibi bireylerin teknoloji ile ilgili araçları kullanırken hem duygularını yönetebilmeleri hem de kendilerini kontrol edebilme becerilerine sahip olmaları, internetin problemli olarak kullanımını azaltabilmektedir (Gámez-Guadix ve Calvete, 2016). Problemli internet kullanımındaki azalma ise, sosyotelizm davranışında bulunma sıklığını azaltacaktır. Ayrıca bilinçli farkındalıkla sosyotelizm ilişkisinin kişilerarası ilişkilerde gözlemlenebilir etkileri vardır; çünkü her iki kavram da bireyin şimdiki duruma odaklanmasıyla ilişkilidir (Bradford, 2018). Bu sonuçlar, bilinçli farkındalık sahibi bir bireyin oto kontrollü davranarak (Kara, 2016) akıllı telefonların problemli kullanımı sonucu ortaya çıkan sosyotelizm davranışını azaltabileceğini göstermektedir. Buradan anlaşıldığı üzere sosyotelizm davranışının en aza indirilmesi için bireylerin sahip olmaları beklenen özdenetim becerilerinin bilinçli farkındalık kazanımı ile sağlanabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada, sosyal kaygının bilinçli farkındalık tarafından yordandığı ve aralarında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmamıza paralel olarak Tuncer (2017) bilinçli farkındalık ve sosyal kaygı arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bilinçli farkındalık düzeyi düşük olan bireyler sosyal kaygıyı daha sık yaşarlar (Kang vd., 2013). Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler ise hoş olmayan durumlardan kaçınmadan ve bu durumları baskı altına almadan olduğu gibi kabul edebilir, dikkatini ve farkındalığını bedenine ve zihnine yoğunlaştırabilirler. Dolayısıyla duygu ve düşüncelerinin farkında olma becerilerine sahiptirler (Özyeşil, 2011). Ayrıca sosyal kaygıyla baş edebilmede bilinçli farkındalığa dayalı yöntemlerin yararlı olduğu (Kocovski vd., 2013; Vøllestad vd., 2011) ve bilinçli farkındalık becerilerinin gelişmesinin, kaygıyı azalttığı bilinmektedir (Zeidan vd., 2010). Bilinçli farkındalık kazanımı kişinin uygun davranıp davranmadığı, yeterli sosyal beceriler gösterip göstermediği veya sosyal durumlarda akıcı bir şekilde konuşup konuşmadığıyla ilgili başkaları tarafından nasıl algılandığına dair olumsuz benlik imajını azaltmada etkilidir. Bu sonuç da bilinçli farkındalık kazanımının sosyal kaygının kontrolü üzerinde etkili olduğu fikrini desteklemektedir (Desnoyers vd., 2017). Yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık kazanımının sosyal kaygıyı önemli oranda düşürdüğü saptanmıştır (Demir, 2017; Eldoğan, 2017; Kocovski vd., 2013; Piet vd., 2010). Bu sonuçlara bakılarak, sosyal kaygının bilinçli farkındalıkla ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ayrıca, alan yazına paralel olarak sosyal kaygıyla sosyotelizm arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Guazzini vd. (2019) yaptıkları araştırmada sosyotelizm ile sosyal kaygı arasında pozitif bir korelasyon saptadıklarını ve yüksek kaygı düzeyine sahip olanların daha fazla sosyotelizm yapan kişiler olduğunu ifade etmektedirler. Yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin de yüz yüze etkileşimden kaçınmaları sosyotelizm davranışının nedenlerinden biridir (Caplan, 2007). Fernandez vd. (2012)'ye göre yüksek sosyal kaygı yaşayan bireyler daha az sosyal kaygı yaşayan bireylere göre sosyal ağlarda daha fazla zaman geçirmektedirler. Bu bireyler sosyal ağlara çoğunlukla cep telefonlarıyla eriştiklerinden sosyal kaygının akıllı telefon kullanımı açısından bir risk faktörü oluşturduğu görülmektedir

(Darçın vd., 2016; Lee vd., 2014); çünkü yüz yüze ilişkilerden kaygı duyan bireyler, kaçınma davranışı için akıllı telefonları kullanmaktadırlar (Wang vd., 2015). Bu tercih ise sosyotelizm davranışını tetiklemektedir. Görüldüğü üzere sosyal kaygı sosyotelizm davranışını tetiklemektedir.

Araştırma bulgularına göre bilinçli farkındalıkla sosyotelizm arasında sosyal kaygının aracı bir rolü olduğu görülüyor. Beta değerleri incelendiğinde bilinçli farkındalığın standardize edilmiş beta değeri (*β=-.12)* iken sosyal kaygının analize dahil edilmesiyle *(β=.-05*) olarak düşmüştür (*p*>.05). Tam aracılık etkisi ortaya koyan bu değerler sosyal kaygının güçlü bir aracı değişken olduğunu göstermektedir. Alan yazında bu aracılık etkisini ortaya koyan benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Bireylere bilinçli farkındalık becerileri kazandırken sosyal kaygı düzeylerini de dikkate alan bir yaklaşım sergilenmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Yang vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ise bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olanlarda sosyotelizmin ana dinamiği olan akıllı telefon bağımlılığının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte akıllı telefon bağımlılığının azalmasının kaygı düzeyini de azalttığı sonucu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Apaolaza vd. (2019) araştırmalarında bilinçli farkındalığın sosyotelizmin bir diğer dinamiği olan mobil sosyal medya kullanımından kaynaklanan stres üzerindeki yararlı etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar gösteriyor ki, bilinçli farkındalık becerilerinin kazanımı sosyotelizm eğilimini kontrol altına alırken aynı zamanda sosyal kaygı oluşturan durumlara uygun tepki vermeyi de sağlayabilmektedir. Böylece sosyal kaygının azalmasıyla uygun sosyal beceriler sergilenebilir ve bireylerin kaygı yaşadığında artan sosyotelizm eğilimi azalabilir.

Bu araştırma bulgularına göre cinsiyet sosyotelizm sıklığı üzerinde etkili değildir. Al-Saggaf vd. (2019); Brañas-Garza vd. (2018); Rand vd. (2016) da cinsiyetin sosyotelizm sıklığını etkilemediğini saptamışlardır. Bu araştırmanın bulguları medeni durum, yaş düzeyi ve eğitim düzeyinin ise sosyotelizm sıklığını etkilediğini göstermektedir. Çizmeci (2017) de medeni

durumun ve eğitim düzeyinin sosyotelizm üzerinde etkili olduğunu ifade ederken yaş düzeyinin sosyotelizm üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Evli olmanın ve yaşın yükselmesinin sosyotelizm sıklığını azalttığı sonucu sosyotelizm davranışının yaş ve sosyal değişimle farklılaştığını göstermektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte teknoloji kullanımının azalması da bu sonuçları etkileyebilmektedir. Ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesiyle sosyotelizm davranışın artması da eğitimli bireylerin teknoloji kullanımı konusunda daha aktif olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında, bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal kaygının aracı değişken olduğu görülmüştür. Çalışmada sosyal kaygı gibi bir risk faktörünün ve bilinçli farkındalık gibi koruyucu bir faktörün sosyotelizmle ilişkili olduğu görülüyor. Kişinin farkındalığını geliştirmesi, sosyal kaygıyı azatarak soyotelizme karşı koruma sağlayabilir. Bu çalışma bulgusuna dayanarak, genel olarak bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların sosyotelizm eğilimini kontrol edebilmede faydalı olabileceği sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte, bilinçli farkındalık yaklaşımını uygularken sosyal kaygı düzeyi gibi bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Bilinçli farkındalık ile sosyotelizm arasındaki ilişkide aracılık rolüne yalnızlık, depresyon vb. diğer değişkenlerle de bakılabilir. Gelecekteki araştırmalar, bu etkileri doğrudan sosyotelizm seviyeleri yüksek bireylerde incelemelidir. Çalışmada kullanılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği şimdiki ana odaklanır. Ancak bilinçli farkındalığın kabullenici ve yargılayıcı olmayan farkındalık bileşenlerini ölçmemektedir (Medvedev vd., 2018). Bu nedenle gelecekteki araştırmalar, bilinçli farkındalığın diğer yönlerini dikkate almalıdır. Bu araştırmanın sonuçları ölçeklere verilen yanıtlarla ve örneklemiyle sınırlıdır. Ayrıca verilerimiz kesitsel olduğundan neden-sonuç ilişkileri çıkarılamaz. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalar nedenselliği test etmek ve nedensel ilişkileri aydınlatmak için boylamsal bir tasarım izlemelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Alden, L. E., & Taylor, C. T. (2010). Interpersonal processes in social anxiety disorder. In G. Beck (Ed.). *Interpersonal processes in the anxiety disorders: Implications for understanding psychopathology and treatment*. (125–152). Washington, DC: American Psychological Association.

Al-Saggaf, Y., MacCulloch, R., & Wiener, K. (2019). Trait boredom is a predictor of phubbing frequency. *Journal of Technology in Behavioral Science*, *4*(3), 245-252.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). American Psychiatric Pub.

Apaolaza, V., Hartmann, P., D'Souza, C., & Gilsanz, A. (2019). Mindfulness, compulsive mobile social media use, and derived stress: The mediating roles of self-esteem and social anxiety. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22(6), 388-396.

Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve burada*, Psikonet Yayınları.

Bakioğlu, A., ve Kurnaz, Ö. (2011). *Araştırmada kalite.* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma. (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). Neuroticism, trait fear of missing out, and phubbing: the mediating role of state fear of missing out and problematic ınstagram use. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18,* 628–639. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230-241. https://doi:10.1093/clipsy/bph077

Blachnio, A., & Przepiorka, A. (2019). Be aware! If you start using Facebook problematically you will feel lonely: Phubbing, loneliness, self-esteem, and Facebook intrusion. A cross-sectional study. *Social Science Computer Review, 37*(2), 270-278. https://doi.org/10.1177/0894439318754490

Bradford, B. (2018). *No time to think: The impact of smartphone technology on mindfulness and reflection. The Communication Technology* Division of the 2018 Association for Education in Journalism and Mass Communication Annual Conference, Washington, DC.

Brañas-Garza, P., Capraro, V., & Ramírez, E. R. (2018). Gender differences in altruism on Mechanical Turk: Expectations and actual behaviour. *Economics Letters, 170*, 19–23.

Buckner, J. D., Schmidt, N. B., Lang, A. R., Small, J. W., Schlauch, R. C., & Lewinsohn, P. M. (2008). Specificity of social anxiety disorder as a risk factor for alcohol and cannabis dependence. *Journal of Psychiatric Research, 42*(3), 230–239. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2007.01.002

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. baskı). Pegem A. Yayınevi.

Calvete, E., Gámez-Guadix, M. & Cortazar, N. (2017). Mindfulness facets and problematic Internet use: A six-month longitudinal study. *Addictive Behaviors*, *72*, 57-63. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.03.018

Caplan, S. E. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *Cyber Psychology & Behavior, 10*, 234–242. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9963

Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How "phubbing" becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior, 63*, 9–18. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018

Coffey, K. A., & Hartman, M. (2008). Mechanisms of action in the inverse relationship between mindfulness and psychological distress. *Complementary Health Practice Review, 13*(2), 79-91. https://doi.org/10.1177/1533210108316307

Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, *73*, 1134-1142. http://doi.org/10.1111/1467-8624.00462

Çelik, T. (2019). Teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 2*(1), 40-57.

Çikrikci, Ö., Griffiths, M. D., & Erzen, E. (2019). Testing the mediating role of phubbing in the relationship between the big five personality traits and satisfaction with life. *International Journal of Mental Health and Addiction, 1-13.* https://doi.org/10.1007/s11469-019-00115-z

Çizmeci, E. (2017). Disconnected, though satisfied: Phubbing behavior and relationship satisfaction. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, *7*(2), 364-375.

Darçın, A. E., Köse, S., Noyan C. O., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2016). Smartphone addiction and its relationship with social anxiety and loneliness*. Behaviour & Information Technology*, *35*(7), 520-525. http://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1158319.

Davey, S., Davey, A., & Singh J. V. (2016) Emergence of problematic internet use among Indian adolescents: A multi method study. *Journal Of Indian Assoc Child Adolesc Ment Health. 12*(1)*,* 60–78.

Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Blachnio, A., & Przepiórkaa, A. (2018). Predictors and consequences of "Phubbing" among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family & Community Medicine, 25*(1), 35-42. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_71_17

Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, *44*(5), 1235-1245. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.018

Demir, M. (2017). *Effects of Mindfulness-based skills program on cognitive and metacognitive processes in high social anxiety.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Desnoyers, A. J., Kocovski, N. L., Fleming, J. E., & Antony, M. M. (2017). Self-focused attention and safety behaviors across group therapies for social anxiety disorder. *Anxiety, Stress, & Coping*, *30*(4), 441-455. https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1239083

Doğan, U. ve Tosun, N. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemli akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*, 99-128. https://doi.org/10.14520/adyusbd.66762

Durusoy G (2019) *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, bilinçli farkındalık ve üst bilişlerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eldoğan, D. (2017). *Sosyal anksiyete bozukluğu belirti düzeyi yüksek ve düşük olan bireylerin çeşitli psikolojik değişkenler ve bilişsel yanlılıklar açısından karşılaştırılması: Bir bilgece farkındalık temelli psikoeğitim programı önerisi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Elhai, J. D., Levine, J. C., O'Brien, K. D., & Armour, C. (2018). *Distress tolerance and mindfulness mediate relations between depression and anxiety sensitivity with problematic smartphone use*. *Computers in Human Behavior*, *84*, 477-484. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.026

Ergün, N., Göksu, İ., & Sakız, H. (2020). Effects of phubbing: Relationships with psychodemographic variables. *Psychological Reports*, *123*(5), 1578-1613 https://doi.org/10.1177/0033294119889581.

Fernandez, K. C., Levinson, C. A., & Rodebaugh, T. L. (2012). Profiling: Predicting social anxiety from facebook profiles. *Social Psychological and Personality Science, 3*(6), 706-713. https://doi.org/10.1177/1948550611434967

Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness, 7*, 1281-1288. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0566-0

Gao, Y., Li A., Zhu, T., Liu X., & Liu, X. (2016). How smartphone usage correlates with social anxiety and loneliness. *PeerJ 4*:e2197. https://doi.org/10.7717/peerj.2197

Germer, C. K. (2005). *Teaching mindfulness in therapy*. C.K. Germer, R.D. Siegel ve P.R. Fulton (Ed.). Mindfulness and psychotherapy içinde (113-129). New York: Guilford Press.

Grieve, R., Lang, C. P., & March, E. (2021). More than a preference for online social interaction: Vulnerable narcissism and phubbing. *Personality and Individual Differences, 175*, 110715. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110715

Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A., & Meringolo, P. (2019). An explorative model to assess individuals' phubbing risk. *Future Internet, 11*(1), 21. https://doi.org/10.3390/fi11010021

Hart, T. A., Turk, C. L., Heimberg, R. G., & Liebowitz, M. R. (1999). Relation of marital status to social phobia severity. *Depression and Anxiety, 10*, 28–32. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6394(1999)10:1<28::AID-DA5>3.0.CO;2-I

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408-420. https://doi.org/10.1080/03637750903310360

Hayes, A. F. (2012). Process: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. http://www.processmacro.org/download.html adresinden erişildi.

Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Guilford Press.

https://scholar.google.com/

Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*, 5th Edition. Pearson Educational Inc., Allyn and Bacon

İskender, M., & Akın, A. (2011). Self-compassion and internet addiction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 10(3), 215-221.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. R. (2013). Mindfulness and de-automatization. *Emotion Review. 5*(2), 192-201. https://doi.org/10.1177/1754073912451629

Kara, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi: Öz-Kontrolün aracılık rolü.* Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak-Şahin, B., & Babadağ, B. (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 3(2),* 223-269. https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0013.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, *4*(2), 60-74. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005

Katz, D., & Toner, B. A. (2013). Systematic review of gender differences in the effectiveness of mindfulness based treatments for substance use disorders. *Mindfulness, 4*, 318-331. https://doi.org/10.1007/s12671-012-0132-3

Kaymaz, E., & Şakiroğlu, M. (2020). Bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin problemli akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi: Öz-kontrolün aracı rolü. *Uludağ Üniversitesi /Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(38), 79-108. https://doi.org/10.21550/sosbilder.600325

Kim, E., Cho, I., & Kim, E. J. (2017). Structural equation model of smartphone addiction based on adult attachment theory: Mediating effects of loneliness and depression. *Asian nursing research, 11*(2), 92-97.

Koch, E. J. (2002). Relational schemas, self-esteem, and the processing of social stimuli. *Self and Identity*, *1*(3), 271-279. https://doi.org/10.1080/152988602760124883

Kocovski, N. L., Fleming, J. E., Hawley, L. L., Huta, V., & Antony, M. M. (2013). Mindfulness and acceptance-based group therapy versus traditional cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 51*(12), 889-898. https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.10.007

Lee, Y. K., Chang, C. T., Lin, Y., & Cheng, Z. H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior, 31*, 373–383. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047

Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: A review of the empirical literature among adults. *Psychological Bulletin, 136*(4), 576-600. http://doi.org/10.1037/a0019712

Lopezfernandez, O. (2017). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors,* 64, 275–280. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013

Lundwall, C., Fairborn, S., Quinones-Camacho, L., Estep, J., & Davis, E. (2019). Self-regulation mechanisms explain how dispositional mindfulness promotes well-being. *Journal of Positive School Psychology, 3*(2), 153–164

Macquarie Dictionary (2013). Erişim adresi: https://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/phubbing.html. 30.05.2020 tarihinde erişildi.

Medvedev, O. N., Norden, P. A., Krägeloh, C. U., & Siegert, R. J. (2018). Investigating unique contributions of dispositional mindfulness facets to depression, anxiety, and stress in general and student populations. *Mindfulness, 9*(6), 1757–1767. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0917-0

Mieczakowski, A., Goldhaber, T., & Clarkson, P. (2011). *Culture, communication and change: Summary of an investigation of the use and impact of modern media and technology in our lives; Technical Report*; Cambridge Engineering Design Centre: Cambridge, UK.

Miller-Ott, A. E., & Kelly, L. (2017). A politeness theory analysis of cell-phone usage in the presence of friends. *Communication Studies, 68*(2), 190–207. https://doi.org/10.1080/10510974.2017.1299024.

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*. *9*(3), 225-240. https://doi.org/10.1080/15298860902979307

O'Connor, S. S., Whitehill, J. M., King, K. M., Kernic, M. A., Boyle, L. N., Bresnahan, B. W., & Ebel, B. E. (2013). Compulsive cell phone use and history of motor vehicle crash. *Journal of Adolescent Health, 53*(4), 512-519.

Özbay, Y. ve Palancı, M. (2001). Sosyal kaygı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,* 5-7.

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler arasından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 224-235.

Parmaksız, İ. (2018). Phubbing (Sosyotelizm). A. İşcan (Ed.) *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar içinde.* (1. baskı, ss.601-617). Nobel Yayınları

Parmaksız, İ. (2020). İletişimde ve ilişkilerde phubbing. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24* (2), 359-372.

Peker, A., Nebioğlu, M. ve Ödemiş, M. H. (2019). Sanal ortamda bağımlılık: Bilinçli farkındalığın aracı rolüne ilişkin bir model sınaması*. Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20*(2), 153-158. https://doi.org/ 10.5455/apd.301945

Pepping, C. A., O'Donovan, A., & Davis, P. J. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. The *Journal of Positive Psychology, 8*(5), 376-386. https://doi.org/10.1080/17439760.2013.807353

Piet, J., Hougaard, E., Hecksher, M. S., & Rosenberg, N. K. (2010). A randomized pilot study of mindfulness-based cognitive therapy and group cognitive-behavioral therapy for young adults with social phobia. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*(5), 403-410. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00801.x

Raes, F., Griffith, J. W., Van der Gucht, K., & Williams, J. M. G. (2014). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a

mindfulness group program. *Mindfulness, 5*(5), 477-486. https://doi.org/10.1007/s12671-013-0202-1

Rand, D. G., Brescoll, V. L., Everett, J. A., Capraro, V., & Barcelo, H. (2016). Social heuristics and social roles: Intuition favors altruism for women but not for men. *Journal of Experimental Psychology. 145*(4), 389-396. https://doi.org/10.1037/xge0000154

Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress & Coping, 24*(2), 227–233. https://doi.org/10.1080/10615806.2010.515681.

Riley, B. (2014). Experiential avoidance mediates the association between thought suppression and mindfulness with problem gambling. *Journal of Gambling Studies, 30*(1), 163–171. https://doi.org/10.1007/s10899-012-9342-9

Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computer Human Behaviour, 54*, 134-141. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058

Roberts, J., Yaya, L., & Manolis, C. (2014) The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral. Addiction, 3*(4) 254–265. https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.015

Schneider, F. M., & Hitzfeld, S. (2019). I ought to put down that phone but ı phub nevertheless: examining the predictors of phubbing behavior. *Social Science Computer Review. Online First,* 1-14. https://doi.org/10.1177/0894439319882365

Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology, 6*5(6), 561- 573. https://doi.org/10.1002/jclp.20543Citat

Seo, D. G., Park, Y., Kim, M. K., & Park, J. (2016). Mobile phone dependency and its impacts on adolescents' social and academic behaviors. *Computers in Human Behavior, 63,* 282-292. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.026

Shalom, J. G., Israeli, H., Markovitzky, O., & Lipsitz, J. D. (2015). Social anxiety and physiological arousal during computer mediated vs. face to face communication. *Computers in Human Behavior, 44*, 202-208.

Sun, J., & Samp, J. A. (2021). Phubbing is happening to you':examining predictors and effects of phubbing behaviour in friendships. *Behaviour & InformationTechnology.* Online first, 1-14. doi: 10.1080/0144929X.2021.1943711

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson

Tanhan, A., & Francisco, V. T. (2019). Muslims and mental health concerns: A social ecological model perspective. Journal of Community Psychology, 47(4), 964–978 https://doi.org/10.1002/jcop.22166.

Tanhan, A., & Strack, R. W. (2020). Online photovoice to explore and advocate for Muslim biopsychosocial spiritual wellbeing and issues: Ecological systems theory and ally development. *Current Psychology, 39*(6), 2010–2025. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00692-6

Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). "How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?". *Behaviour Research and Therapy, 33*(1), 25-39. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7

Tırışkan, M., Onnar, N., Aksu-Çetin, Y., & Tarı-Cömert, I. (2015). The ımportance of mindfulness in preventing substance-abuse relapse: A literature review. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions. 2*(2), 132-142 https://doi.org/10.15805/addicta.2015.2.2.068

Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ugur, N. G., & Koc, T. (2015). Time for digital detox: Misuse of mobile technology and phubbing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *195*, 1022-1031. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.491

Ümmet, D., ve Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: yalnızlık ve sanal ortamyalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions. 3*(1), 29-53. https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0008

Ünal, A. T. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünalan, D., ve Yıldırım, O. (2020). Dijital yerlilerin sosyotelizm (phubbing) eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *8*(1), 276-297. https://doi.org/10.19145/e-gifder.644279

Vanden Abeele, M. M. P. (2020). *The social consequences of phubbing: A framework and research agenda*. In R. Ling, G. Goggin, L. Fortunati, S. S. Lim, & Y. Li (Eds.), Handbook of mobile communication, culture, and information, section 4.3, Oxford Press

Vøllestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 49*(4), 281-288. https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.01.007

Wang, J. L., Wang, H. Z., Gaskin, J., & Wang, L. H. (2015). The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students. *Computers in Human Behavior, 53,* 181-188. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.005

Wang, X., Xie, X., Wang, Y., Wang, P., & Lei, L. (2017). Partner phubbing and depression among married Chinese adults: The roles of relationship satisfaction and relationship length, *Personality and Individual Differences, 110*, 12-17. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.014

Williams, M., & Penman, D. (2015). *Farkındalık: Çılgın bir dünyada huzur bulmak için pratik bir rehber*. Pegasus.

Yam, F. C., & İlhan, T. (2020). Modern çağın bütünsel teknolojik bağımlılığı: Phubbing ve dinamikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(1), 1-15. https://doi.org/10.18863/pgy.551299

Yam, F. C., & Kumcağız, H. (2020). Adaptation of general phubbing scale to Turkish culture and investigation of phubbing levels of university students in terms of various variables. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 7*(1), 48-60. https://doi.org/10.5152/addicta.2020.19061

Yang, X., Zhou, Z., Liu, Q., & Fan C (2019). Mobile phone addiction and adolescents' anxiety and depression: The moderating role of mindfulness. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 822-830. https://doi.org/10.1007/s10826-018-01323-2

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). "Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri" (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, G., Şar, A. H., & Civan, S. (2015). Investigation of adolescent mobile phone addiction by social anxiety effect of some variable. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying, 2*(2), 20-37.

Zeidan, F., Gordon, S. N., Merchant, J., & Goolkasian P. (2010). The effects of brief mindfulness meditation training on experimentaly induced pain. *The Journal of Pain, 11*(3), 199-209. https://doi.org/10.1016/j.jpain.2009.07.015

İletişim Bilgileri

Doç. Dr. İzzet PARMAKSIZ

izparm44@gmail.com

*Problems and Solutions of Public Education Centers from The Point of View of Center Administrators**

Kemal Nazlı, Bingol University, ORCID ID: 0000-0003-4865-4495
Niyazi Özer, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-7745-6645

Abstract

According to the study result, it has been determined that the administrators of the public education center experienced problems with the planning, the physical conditions of the service building and course places, the instructors, the trainees and the supervision of the courses while carrying out the education activities. It has been determined that the top managers and other corporate supervisors did not participate sufficiently in the planning meetings. According to almost all of the participants, it was stated that the physical conditions of the public education centers were not good, there were no independent service buildings, the ones with service buildings were insufficient and they had deficiencies in terms of equipment. It has been stated that the education level and qualifications of the trainers are low, and the legislation regarding the criteria for assigning trainers is ambiguous. It has been determined that there are serious absenteeism problems due to the fact that the majority of the trainees are women who are housewives. It has been revealed that the most important problems experienced in terms of supervision are transportation and time problem in supervision.

Keywords: lifelong learning, public education center, administrators, teachers, trainees, supervision, problems

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1421-1451
DOI:10.17679/inuefd.979837

Article type:
Research article

Received : 06.08.2021
Accepted : 12.08.2021

Suggested Citation

Nazlı, K. & Özer, N. (2021). Problems and solutions of public education centers from the point of view of center administrators, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1421-1451. DOI: 10.17679/inuefd.979837

*This study was presented as an oral presentation at the International Education and Values Symposium held on October 5-8, 2017.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Public education is conceptualized by different concept from society to society. In European Union countries, it is mostly expressed as adult education and lifelong learning. In Turkey, it is mostly named with the concept of non-formal education or public education (Geray, 1978). Public education centers are places where non-formal education activities are carried out in a planned and programmed manner in line with social demands. Public education centers are lifelong learning centers that conduct different educational activities (Celep, 2003). The understanding of education everywhere, anytime and for all leads to the transformation of public education centers into lifelong learning centers. The target audience and fields of activity of public education centers are increasing day by day. All these new situations can cause some problems. In this study, it is tried to reveal the problems encountered by the administrators of the public education center while carrying out their educational activities and the solution suggestions for these problems.

Purpose

When relevant literature examined it cen be seen that there are various studies (Arslanoğlu, 2016; Birgün, 2014; Dağdelen, 2016; Erbay, 2011; Göçürücü, 2015; Kalakengir, 2014; Korkar, 2016; Şenkaya, 2014; Tez, 2014; Yüksel, 2011) on public education centers. But these studies are mostly related to literacy courses, English courses, courses for women and the demographic characteristics of the trainees benefiting from these courses. The limited number of studies (Ayas et al., 2007; Toktaş, 2007; Kazu, 2007; Serençelik, 2007) about the problems faced by public education center administrators while carrying out their educational activities increases the importance of this study. With this study, it is aimed to reveal all aspects of the problems faced by the administrators of public education centers while carrying out public education activities and the solution proposals for these problems.

Method

This research was carried out using phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. Phenomenology is the study of how people describe and experience events in their environment. Phenomenological pattern can be defined as the common meaning of a few people's experiences with a phenomenon or concept (Patton, 2015; Creswell, 2016). Maximum diversity sampling and criterion sampling methods were used in the study. With criterion sampling, principals and vice principals with at least 2 years of public education experience were determined as the participants of the study. The participants of the study consist of 9 administrators who have at least 2 years of public education experience among the administrators working in 8 public education centers located in the city center and districts of Bingöl. Research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. The voice recordings made during the interview were transcribed and transferred to the computer environment. Then the obtained data were analyzed by content analysis method.

Findings

According to the study results, the problems that the public education center administrators face most in terms of planning are top administartors' and other institution superiors’ not having participate sufficiently in meetings and remain indifferent to planning meetings. Proposals for solution of the planning-induced problems are the top managers' participation in planning meetings and attaching importance to these meetings. The study results show that physical conditions of the public education centers are poor, and the service building is inadequate. The solutions proposed to these problems are improving physical conditions, providing hardware support and budget. The most important problems related to the teachers are the low quality of the teachers, their low education level and the teachers' assignment criteria. The solutions proposed to these problems appear are assignment of more qualified and educated teachers with legislative amendments. The problems experienced

most by the trainees are absenteeism, family responsibilities and economic difficulties. According to the administrators' view the most important problems related to the supervision are the transportation hardships, the surplus of the courses opened and the lack of supervision time. Proposals for solution of these problems are to provide vehicle support and transportation support.

Discussion & Conclusion

When the relevant studies are examined, it is seen that various problems are experienced in public education centers (Arslanoğlu, 2016; Birgün, 2014; Dağdelen, 2016; Erbay, 2011; Göçürücü, 2015; Kalakengir, 2014; Korkar, 2016; Şenkaya, 2014; Tez, 2014; Yüksel, 2011).). In different studies (Dolanbay, 2017; Özengi & Şahan, 2017; Toktaş, 2007; Kazu, 2007; Serençelik, 2007; Ayas et al., 2007) it has been determined that public education centers have various problems related to physical spaces. It was determined that the physical conditions of the courses were insufficient (Türkoğlu & Uça, 2011). It can be said that the lack of independent and equipped service buildings in public education centers and the opening of courses in unfavorable environments in the basements of the buildings reduce the quality of the courses and make it difficult for the trainees to participate.

One of the problems experienced by public education center administrators regarding master trainers is the competence of the assigned master trainers. Accordingly, due to the low level of education of most of the master trainers, it is seen that they are insufficient to use information technologies and the "e-non-formal" education system, where the procedures related to the courses are made. Likewise, In the studies conducted by Selçuk (2017), Dolanbay (2014), Ayas et al. (2007) it has been revealed that the education level of master trainers assigned in public education centers is low and they do not have sufficient field and formation knowledge.

In studies conducted by different researchers (Selçuk, 2017; Serençelik, 2007; Toktaş, 2007), it has been seen that the trainees who attend the courses organized by public

education centers have absenteeism problems and their education levels are low (Özengi & Şahan, 2007). , 2017) and are experiencing economic difficulties.

It can be said that during the planning of the courses, needs analysis should be done, the physical conditions of the course places should be improved, qualified master trainers with undergraduate degrees should be appointed, courses should be opened in cooperation with other institutions and support from national education inspectors should be obtained. Supervision of the courses will increase the effectiveness of public education activities.

Yöneticilerinin Gözünden Halk Eğitimi Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Kemal Nazlı, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4865-4495
Niyazi Özer, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7745-6645

Öz

Bu araştırma ile halk eğitimi merkezi yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda halk eğitimi merkezi yöneticilerinin halk eğitimi faaliyetlerini yürütürken planlama, hizmet binası ve kurs yerlerinin fiziki koşulları, öğreticiler, kursiyerler ve kursların denetimiyle ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Üst yöneticilerin ve diğer kurum amirlerinin planlama toplantılarına yeterince katılım göstermedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamına göre, halk eğitimi merkezlerinin fiziki koşullarının iyi olmadığı, bağımsız hizmet binalarının olmadığı, hizmet binası olanların ise yetersiz olduğu ve donanım bakımından eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Öğreticilerin eğitim düzeylerinin ve niteliklerinin düşük olduğu, öğretici görevlendirme ölçütlerine ilişkin mevzuatın muğlak olduğu belirtilmiştir. Kursiyerlerin çoğunluğunun ev hanımı olmasından ötürü ciddi devamsızlık sorunlarının yaşandığı tespit edilmiştir. Denetim açısından yaşanan en önemli sorunların ise ulaşım, kursların fazlalığı ve denetimde zaman sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu sorunların çözümüne ilişkin katılımcı önerilerinin başında, planlama toplantılarının mülki amirler ve diğer paydaş kurumlarca önemsenmesi, halk eğitimi merkezleri için bağımsız hizmet binalarının yapılması, kursların fiziki olanaklarının geliştirilmesi, usta öğretici görevlendirmelerinde eğitim düzeyi ve yeterliklerin öncelikli olması için mevzuat değişikliğinin yapılması gelmektedir. Bununla birlikte kursiyerlere malzeme ve mali destek sağlanması, kursların denetimi için kurum yöneticilerine ulaşım desteğinin sağlanması ve denetimlerde maarif müfettişlerinden destek alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yaygın eğitim, halk eğitimi merkezi, yöneticiler, öğreticiler, kursiyerler, denetim, sorunlar

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1421-1451
DOI:10.17679/inuefd.979837

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
06.08.2021
Kabul Tarihi:
12.08.2021

Önerilen Atıf

Nazlı, K. & Özer, N. (2021). Yöneticilerinin gözünden halk eğitimi merkezlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1421-1451. DOI: 10.17679/inuefd.979837

** Bu çalışma 5-8 Ekim 2017 yılında düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*

Yöneticilerinin Gözünden Halk Eğitimi Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanoğlunun, doğumundan başlayarak bütün yaşamı boyunca ihtiyacını hissettiği olgulardan biri eğitimdir. Toplumsal yaşamın farklı alanlarında gözlenen sürekli ve hızlı değişimler insanların ihtiyaçlarını ve önceliklerini değiştirse de eğitim her çağda insanlar için en temel gereksinimlerden biri olarak önemini korumuştur. Doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulan insanoğlu (Kızıloluk, 2002) yaşam boyu bu sürecin içinde kalır. Toplumu oluşturan bireylerin toplumda yaşanan değişimlere uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerler informal veya formal eğitimle kazandırılır. Örgün eğitim yoluyla bu bilgi ve beceriler okullarda belli bir yaşa kadar verilebilmektedir. Ancak toplumun her kesiminin örgün eğitimin bütün kademlerinden geçmesini beklemek güçtür. Bununla beraber bazı bilgi ve beceriler örgün eğitim süreçleri dışında da verilmektedir. Bu bağlamda gerek örgün eğitimin belli bir kademesine kadar eğitim alan gerekse örgün eğitimden hiç yararlanmamış olan bireylerin bu değişme ve gelişmelere uyum sağlamaları ancak örgün eğitim sonrası verilecek yaygın eğitimle mümkün olabilmektedir (Celep, 2003).

Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmeyen, örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden ayrılmış ya da bitirmiş bireylerin farklı alanlarda gelişimlerini sağlamak üzere; onların ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü kapsar (Kaya, 2016; MEB, 2010). Yaygın eğitim yoluyla, zorunlu eğitim imkânlarından yararlanamayan yetişkinlere temel eğitimi almalarını sağlamanın yanında sağlıklı yaşam, çevre bilinci, çok kültürlülük, insan hakları ve demokratik kültürü kazanmalarına da çalışılır (Okçabol, 2013). Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine alternatif bir eğitim değildir. Yaygın eğitimin amacı, örgün eğitim imkânlarından yararlanamayan veya çeşitli sebeplerden ötürü belli bir basamağından ayrılan bireylere yeniden eğitim olanağı sunarak, kalkınma programları

kapsamında bireyleri yetenekleri ve istekleri doğrultusunda belli bir mesleğe hazırlamaktır (Güneş, 1996). Yaygın eğitim düşüncesinin öncülerinden olan Grundtvig'e göre yaygın eğitim, topyekûn bir ulusal kalkınmanın ve toplumun aydın sınıfı ile geniş halk kitleleri arasındaki uçurumun azaltılmasının önemli bir aracıdır (Bilir, 2013).

Avrupa birliği ülkelerinde daha çok "yetişkin eğitimi (adult education)" ve "hayat boyu öğrenme (lifelong learning)" kavramları kullanılırken; ülkemizde ise daha çok "halk eğitimi" ve "yaygın eğitim" kavramları kullanılmaktadır. Nasıl isimlendirilirse isimlendirilsin halk eğitimi, örgün eğitimin dışına çıkmış bireylere ve yetişkinlere yönelik, belli bir program çerçevesinde yapılan eğitimlerin tamamını içermektedir (Geray, 1978). Halk eğitimi, yetişkin insanların bir eğiticinin rehberliğinde sistemli bir öğrenme sürecine dahil edilmesidir. Bu sürecin, yetişkinler için verilecek eğitim faaliyetlerinin belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirmenin yapılması aşamalarından oluştuğu söylenebilir. Halk eğitim faaliyetlerini gelişi güzel etkinliklerden ayıran özellikleri amaca dönük olması, uzman bir eğitimcinin rehberliğinde belli bir planlamaya bağlı kalınarak yapılmasıdır (Pekgöz, 1971).

Halk eğitim merkezleri sadece belli bir eğitim kademesine ya da katmanına değil, neredeyse toplumun her kesiminden bireylere hizmet vermektedir. Halk eğitim merkezlerinin hedef kitlesini köylü, şehirli, işçi, işveren, esnaf, tüccar, çiftçi, ev kadını ve serbest meslek sahibi gibi toplumun farklı kesimlerinden bireyler oluşturmaktadır. Halk eğitim merkezleri farklılaşan bu toplumsal kesimlerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çok geniş bir yelpazede eğitim öğretim faaliyetlerini planlamak ve yürütmek durumundadır (Celep, 2003). Halk eğitim merkezleri, yaygın eğitim faaliyetlerinin belli bir plan ve program çerçevesinde toplumsal talepler doğrultusunda yürütüldüğü yerlerdir. Halk eğitim merkezleri toplumun her kesimine hitap eden, farklı eğitim faaliyetlerini yürüten adeta bir hayat boyu öğrenme merkezi işlevini üstlenmiştir. Halk eğitim merkezleri artık sadece okuma yazma, bilgisayar veya İngilizce kurslarının düzenlendiği merkezler değildir. Açık ortaokul ve açık liseye ilişkin iş ve işlemlerinin yanı sıra dershanelerin kapatılmasıyla birlikte üniversiteye hazırlık kurslarının da düzenlendiği

merkezler haline gelmiştir. Bunun yanı sıra sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru olan nitelikli insan gücüne katkı sunmak için, çeşitli kurum ve kuruluşlarla yapılan iş-birliği ve protokoller çerçevesinde eğitim faaliyetlerini de yürütmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinin yaygın eğitim kurumları yönetmeliğinde görev tanımları, toplumsal kalkınmaya yönelik eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümünü kapsayacak biçimde belirtilmiştir. Mevcut yaygın eğitim kurumları yönetmeliği il ve ilçe düzeyinde yaygın eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, planlanması, olası zorlukların değerlendirilmesi, iş-birliğinin ve koordinasyonun sağlanması, etkinliklerin kaynak israfına girmeden verimli bir şekilde gerçekleşmesi için İl ve İlçe Hayat Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi Planlama ve İş Birliği Komisyon'larına büyük sorumluluklar yüklediği görülmektedir. Ancak uygulamada bu kurulların etkin bir biçimde çalışmadığı ve bu kurulların etkin çalışması için güçlü yasal düzenlemelerin bulunmadığı belirtilmektedir (Bilir, 2013). Bu durum halk eğitim merkezlerinde pek çok sorunun yaşanmasına neden olabilmektedir. Halk eğitim merkezlerinde yaşanan sorunları tespit etmek için yapılan araştırmalar (Arslanoğlu, 2016; Birgün, 2014; Dağdelen, 2016; Erbay, 2011; Göçürücü, 2015; Kalakengir, 2014; Korkar, 2016; Şenkaya, 2014; Tez, 2014; Yüksel, 2011) incelendiğinde, daha çok belirli illerde halk eğitim merkezlerince açılan belli kurslarla ilgili çalışmalar olduğu görülmektedir.

Her yerde, her zaman ve herkes için eğitim anlayışı halk eğitim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme merkezlerine dönüşmesine yol açmaktadır. Halk eğitim merkezlerinin hedef kitlesi ve faaliyet alanları gün geçtikçe artmaktadır. Bütün bu yeni durumlar kuşkusuz beraberinde birtakım sorunların da yaşanmasına neden olabilmektedir. Halk eğitimi ile ilgili hizmetlerin daha sağlıklı ve etkili yürütülmesi için bu sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Alanyazında halk eğitimi merkezleri ile ilgi çeşitli çalışmalar alsa da (Arslanoğlu, 2016; Birgün, 2014; Dağdelen, 2016; Erbay, 2011; Göçürücü, 2015; Kalakengir, 2014; Korkar, 2016; Şenkaya, 2014; Tez, 2014; Yüksel, 2011) yapılan bu çalışmaların daha çok okuma yazma kursları, İngilizce kursları, kadınlara yönelik kurslar ve bu

kurslardan yararlanan kursiyerlerin demografik özellikleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin eğitim faaliyetlerini yürütürken karşılaştıkları sorunlarla ilgili araştırmaların (Ayas ve diğ., 2007; Toktaş, 2007; Kazu, 2007; Serençelik, 2007) sınırlı sayıda olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bu çalışma ile halk eğitimi merkezleri yöneticilerinin halk eğitimi faaliyetlerini yürütürken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tüm yönleriyle ortaya çıkarması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1) Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin planlama ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

2) Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin fiziki mekanlarla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

3) Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin öğreticilerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

4) Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin kursiyerlerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

5) Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin denetimle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgubilim deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim, insanların etrafındaki olayları nasıl tanımladığının ve duyuları aracılığıyla deneyimlediğinin araştırılmasıdır (Patton, 2015). Creswell (2016) olgubilim desenini birkaç kişinin bir olgu veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda istatistiksel anlamda genelleme amacı olmadığından, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinin gerekli olmadığı (Patton, 2015) belirtilmektedir. Bu nedenle araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü Bingöl ilinde, merkez ilçe de dahil olmak üzere toplam 8 Halk Eğitimi Merkezi bulunmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde Yedisu ve Yayladere Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüklerine göreve yeni başlayan öğretmenler arasından görevlendirme usulü ile müdürlüğe atama yapıldığı belirlenmiştir. Bu iki halk eğitimi merkezi müdürlerinin yeni atanan öğretmenler olmaları nedeniyle gerek eğitim sisteminin gerekse halk eğitimi merkezlerinin yapı ve işleyişine ilişkin yeterli deneyime sahip olmayabilecekleri öngörülmüştür. Bu nedenle bu merkezlerin yöneticileri ile görüşme yapılmamıştır. Bingöl Merkez, Genç, Solhan, Karlıova, Kığı ve Adaklı Halk Eğitimi Merkezi (HEM) Müdürleri ve bu merkezlerde en az 2 yıl halk eğitimi deneyimi olan müdür yardımcıları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 6 müdür ve 3 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 9 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Kod İsim	Görev Unvanı	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Yöneticilik Kıdemi	HEM Kıdemi
Ali	Müdür	59	Erkek	Ön Lisans	14	6
Ahmet	Müdür Yardımcısı	35	Erkek	Lisans	3	3
Hasan	Müdür	38	Erkek	Lisans	9	5
Mehmet	Müdür Yardımcısı	37	Erkek	Lisans	7	7
Nimet	Müdür	25	Kadın	Lisans	2	2
Fatma	Müdür	43	Kadın	Lisans	7	7
Bülent	Müdür	62	Erkek	Ön Lisans	25	7
Hüseyin	Müdür	39	Erkek	Lisans	14	3
Nazif	Müdür Yardımcısı	44	Erkek	Lisans	16	6

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların 7'si erkek, 2'si ise kadındır. Yönetimdeki görevi açısından bakıldığında katılımcıların, 6'sı müdür, 3'ü ise müdür yardımcısıdır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu lisans mezunu iken (n=7), 2'si ön lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların yöneticilik kıdeminin 2 ile 25 yıl arasında değiştiği; halk eğitimi merkezlerindeki kıdemlerinin ise 2 ile 7 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, yüz-yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada görüşme yapılacak olan yöneticilere önce çalışmanın konusu hakkında bilgi verilmiş ve randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme esnasında ses kayıt cihazının kullanılacağı belirtilmiş, bütün görüşmeler ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu geliştirilirken öncelikli olarak konuya ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan makale, bildiri, tez vb. çalışmalar (Dağdelen, 2016; Korkar, 2016; Arslanoğlu, 2016; Göçürücü, 2015; Kalakengir, 2014; Tez, 2014; Birgün, 2014; Şenkaya, 2014; Erbay, 2011; Yüksel, 2011; Toktaş, 2007; Kazu, 2007; Serençelik, 2007) incelenmiştir. Daha sonra ise HEM'de görev yapan iki yönetici ile yaşanan sorunlar hakkında bir ön görüşme yapılmıştır. Bu aşamadan sonra görüşme formunda yer alan sorular belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme esnasında yapılan ses kayıtları transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir (Neuman, 2016). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak ve bu kavramları mantıklı bir biçimde düzenleyerek temaların saptanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi aşamasında kodlar ve kategoriler oluşturulmuş, oluşturulan kategori ve kodlara ilişkin frekanslar belirlenerek veriler düzenlenmiştir. Daha sonra düzenlen veriler üzerinden bulgulara ulaşılmış ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın en etkili yöntemi veri çeşitliliğinin sağlanmasıyla olanaklıdır (Noble ve Smith, 2015; Creswell ve Miller, 2000; Denzin, 2009; Tobin ve Begley, 2004). Verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmesi veri çeşitlemesinin başlıca yollarından biri olarak (Patton, 2014; Creswell ve Miller, 2000) kabul edilmektedir. Ayrıca verilerin analizinde doğrudan alıntılara yer verilmesi (Creswell ve Miller, 2000) de nitel verilerin güvenirliğini sağlamaya yöneliktir. Bu çalışmada verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamaya yönelik olarak, araştırma verileri hem farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş hem de farklı araştırmacıların analizlerinin ortak örüntüsü olarak beliren bulguların teyidine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları katılımcı teyitleri ile de doğrulanmıştır.

Araştırma İzin Belgesi: Bu araştırma için Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10.03.2017 tarih ve 48605746-44-E.3252624 sayılı yazıyla izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularına ilişkin bulgular ve yorumları, araştırma sorularındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

Planlama ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma kapsamında sorulan “Eğitim faaliyetlerinin planlanması ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Son dönemlerde planlama ile ilgili en sık karşılaştığınız problemleri anlatır mısınız?” şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kodlar ve frekansları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Paydaşlar	Planlama toplantılarına katılım yetersizliği	7
	İhtiyaç analizinin yapılamaması	4
	Paydaş kurumlarla iş birliği eksikliği	4
Mevzuat	Mevzuatın muğlaklığı	5
	Kurs açma kriterlerinin muğlak olması	4
	Öğretici kriterleri	2
	Sistemsel değişiklikler	1

Tablo 2'de planlama konusunda yaşanan sorunların kendi içiresinde paydaşlar ve mevzuat kaynaklı sorunlar olmak üzere iki şekilde gruplandığı görülmektedir. Paydaşlar kategorisi altında planlama toplantılarına katılım yetersizliği (f=7), ihtiyaç analizinin yapılamaması (f=4) ve paydaş kurumlarla iş birliği eksikliği (f=4) sorunlarına değinildiği görülmüştür. Mevzuat kategorisi altında ise mevzuatın muğlaklığı (f=5), kurs açma kriterlerinin muğlak olması (f=4), öğretici kriterleri (f=2) ve sistemsel değişiklikler (f=1) gibi sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Buna göre (Tablo 2) halk eğitimi merkezi yöneticileri, halk eğitimi faaliyetlerini planlarken önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Planlama ile ilgili yaşanan sorunların başında toplantılara katılması gereken ilgili ve yetkili kişilerin katılım göstermemesi, açılması planlanan kurslarla ilgili ihtiyaç analizlerinin yapılmaması ve planlama sürecinde rol alması gereken paydaş kurumların iş birliğinde bulunmamaları gelmektedir. Planlama ile ilgili yaşanan sorunlar hakkında, bazı halk eğitimi merkezi yöneticileri görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir;

Hüseyin: *"…Toplantıya katılım noktasında bile ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Katılan arkadaşların da program hakkında çok fazla bilgileri yok, yani hayat boyu ne yapar, halk eğitimi merkezleri ne yapar, buna bile hazırlıksız geliyorlar. …Şu anda mesela son iki toplantıyı yapamadık…".*

Hasan: *"…Diğer kurumları planlamaya katamıyoruz. Planlama toplantıları yapılıyor ama toplantıdan öteye geçmiyor. Diğer kurumlar, sağlık olur, diğer örgün eğitim kurumları olur, tarım müdürlüğü olur, sosyal yardımlaşma olur, bu kurumlar halk eğitim merkezlerinin faaliyetlerinin planlaması ve yürütülmesi konusunda katkı sunmuyorlar…".*

Planlama ile İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler

Araştırma kapsamında sorulan "Planlama ile ilgili karşılaştığınız sorunların çözümü için il/ilçe/ bakanlık düzeyinde neler yapılabilir?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Paydaşlar	Planlama toplantılarına katılımın sağlanması	5
	Planlama toplantıları tepe yöneticilerce önemsenmeli	3
	Alan taramasının yapılması	1
	Kurslar arası mesafe kuralına uyulması	1
	Paydaş kurumlarla iş birliğinin sağlanması	1
Mevzuat	Mevzuat muğlaklığının giderilmesi	5
	E-yaygın eğitim seminerlerinin düzenlenmesi	4
	Yönetimde sürekliliğin sağlanması	2
	Kurs açma kriterlerinin revize edilmesi	1

Tablo 3'te planlama ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik Paydaşlar ve Mevzuat kategorileri oluşturulmuştur. Paydaşlar kategorisi altında planlama toplantılarına katılımın sağlanması (f=5), Planlama toplantıları tepe yöneticilerce önemsenmeli (f=3), alan taramasının yapılması (f=1), kurslar arası mesafe kuralına uyulması (f=1) ve paydaş kurumlarla iş birliğinin sağlanması (f=1) gibi kodları oluşturulmuştur. Mevzuat kategorisi altında ise mevzuat muğlaklığının giderilmesi (f=5), e-yaygın eğitim seminerlerinin düzenlenmesi (f=4), yönetimde sürekliliğin sağlanması (f=2) ve kurs açma kriterlerinin revize edilmesi (f=1) kodları oluşturulmuştur.

Planlama ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin, bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Mehmet: "…Bakanlık bir şekilde hayat boyu öğrenmeye dahil edilen kurum ve kuruluşların planlamaya katılmasını sağlamalı diye düşünüyorum…".

Hüseyin: "…Bu toplantılar normalde vali beyin başkanlığında veya görevlendireceği yardımcısının başkanlığında yapılır. Amir konumda onların diğer kurumlar üzerinde talimat verme emir verme yetkileri vardır. Onların biraz daha özen göstermesi gerekir…".

Ahmet: "…Belli bir kontenjan ayrılırsa, hangi mahallede ne kadar kurs ihtiyacımız var. Kursların birbirine yakınlığı uzaklığı ayarlanabilirse daha verimli olacak…".

Fiziki Mekanlarla İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma kapsamında sorulan "Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü fiziki mekanlarla ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? En son yaşadığınız bir sorunu anlatır mısınız?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Fiziki Durum	Hizmet binasının olamaması veya ortak kullanılması	8
	Teçhizat donanım eksikliği/yetersizliği	7
	Kurs yerlerinin uygunsuzluğu	7
	Atölye/derslik sayılarının yetersizliği	6
	Araç gereç sıkıntısı	2
Giderler	Kira/su/ elektrik ve ısınma giderleri	9

Tablo 4'te fiziki mekanlarla ilgili yaşanan sorunlara yönelik Fiziki Durum ve Giderler kategorileri oluşturulmuştur. Fiziki Durum kategorisi altında hizmet binasının olmaması veya ortak kullanılması (f=8), teçhizat donanım eksikliği/yetersizliği (f=7), kurs yerlerinin uygunsuzluğu (f=6), atölye/derslik sayılarının yetersizliği (f=6), araç gereç sıkıntısı (f=2) kodlar oluşturulmuştur. Giderler kategorisi altında ise kira/su/ elektrik ve ısınma giderleri (f=9) kodları oluşturulmuştur. Fiziki mekanlarla ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Hasan: "…Halk eğitim binamızın yüzde seksen doksanını milli eğitim müdürlüğü işgal etmiş. Sadece iki odasını kullanabiliyoruz…".

Fatma: "…Mesela, yol üzerinde merkezi bir köye gittik, hocamız lojmanda kurs açmış, lojmanın kapısı yok, dış kapı var ama içerdeki kapılar yok. Hocamız iki kursu perdeyle ayırmış. Bir tarafta trikotaj, diğer tarafta giyim. Elektrik yok. Trikotaj makinesi kullanıyor ama elektrik olmadığı için, hocamız normal el makinesi ile dikişi yapıyor. Fiziki durumu çok kötü açıkçası köylerimin…".

Fiziki Mekanlarla İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler

Tablo 5'te araştırma kapsamında sorulan "Fiziksel mekanlarla ilgili karşılaştığınız sorunların çözümü için il/ilçe/ bakanlık düzeyinde neler önerirsiniz?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları yer almaktadır.

Tablo 5

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Fiziki Durum	Hizmet binası ihtiyacı giderilmeli	5
	Teçhizat ve donanım desteği sağlanmalı	4
	Okullarda derslik sağlanabilir	3
	Köy odaları kurs yeri yapılabilir	2
	Fiziki mekanlar geliştirilmeli	2
	Kurslarda İş-kurla iş birliği yapılabilir	2
	Yerelde okul benzeri merkezler açılabilir	1
	Mahallelerde halk eğitim evleri yapılabilir	1
Giderler	Bütçe desteği	5

Tablo 5'te fiziki durum ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik Fiziki Durum ve Giderler kategorileri oluşturulmuştur. Fiziki Durum kategorisi altında hizmet binası ihtiyacı giderilmeli (f=5), teçhizat ve donanım desteği sağlanmalı (f=4), okullarda derslik sağlanabilir (f=3), köy odaları kurs yeri yapılabilir (f=2), fiziki mekanlar geliştirilmeli (f=2), kurslarda iş-kurla iş birliği yapılabilir (f=2), Yerelde okul benzeri merkezlerin açılması (f=1) ve mahallelerde halk eğitimi evleri yapılabilir (f=1) kodları oluşturulmuştur. Giderler kategorisi altında ise bütçe desteği (f=5) kodu oluşturulmuştur. Fiziki mekanlarla ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Hasan: "…Halk eğitim merkezi binalarının diğer kurumlarca kullanılmasına kesinlikle müsaade edilmemelidir…".

Bülent: "…Makine ve donanım ile ilgili ise bakanlık bize ya bunların alımı için ödenek gönderecek veyahut bakanlık kendisi ihale yapıp malzeme alıp halk eğitimlere göndermesi gerekir…".

Mehmet: "…Halk eğitim merkezlerine gerekli bütçe ayrılmalı. Kamu kurumları dışında açılan yerlerin kirasını usta öğreticilerin kendileri karşıladıkları için. Bodrum katlarında daha ucuz yerleri kiralama yoluna gidiyorlar. Bu konuda maddi destek sağlanırsa biz usta öğretilerimize daha sağlıklı fiziki şartları olan yerleri kiralar ve ihtiyaç duydukları araç gereç, makine ve donanımlarını sağlayabiliriz…".

Öğreticilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma kapsamında sorulan "Eğitim faaliyetlerini yürüten öğreticilerle (Kadrolu ve kadrosuz öğreticiler) ilgili ne gibi sıkıntılar yansıyor size?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 6'da yer almaktadır**.**

Tablo 6

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Öğreticiler	Usta öğreticilerin yeterlilik sorunu	9
	Usta öğreticilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü	7
	Usta öğreticilerin teknolojiyi kullanamamaları	7
	Kadrolu öğretmenlere kurs oluşturamama	5
	Bazı kurslarda usta öğretici bulma güçlüğü	3
	Usta öğreticilerin ücretlerinin düşük olması	2
	Öğreticilerin aldığı izinler ve raporlar	2
	Görevlendirmelerde baskı gruplarının etkisi	1
	Usta öğreticilerin e-yaygın sistemini kullanamamaları	1
Mevzuat	Görevlendirmelerde eski çalışanlara öncelik verilmesi	8

Tablo 6'da öğreticilerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin Öğreticiler ve Mevzuat kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler altında usta öğreticilerin yeterlilik sorunu (f=9), görevlendirmelerde eski çalışanlara öncelik verilmesi (f=8), usta öğreticilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü (f=7), usta öğreticilerin teknolojiyi kullanamamaları (f=7), kadrolu öğretmenlere kurs oluşturamama (f=5), bazı kurslarda usta öğretici bulma güçlüğü (f=3), usta öğreticilerin ücretlerinin düşük olması (f=2), öğreticilerin aldığı izinler ve raporlar (f=2), görevlendirmelerde baskı gruplarının etkisi (f=1) ve usta öğreticilerin e-yaygın sistemini kullanamamaları (f=1) kodları oluşturulmuştur. Öğreticilerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Ahmet: "…Hiçbir planlama bilmiyorlar. Kurslarıyla ilgili bir yakınları ya da internet kafelerden çıktılar alıp getiriyorlar. Diyebilirim ki ben şu an merkezde 130 tane usta öğretici çalıştırıyorum bunu yapabilecek beş kişi ya var ya yok. Kursun diyorum ya adını bilmiyor…".

Mehmet: "…Usta öğretici görevlendirmelerini yaparken bakanlık şunu diyor. Öncelikle Daha önce halk eğitim merkezlerinde en az iki kurs dönemi çalışanlardan bu ihtiyacı karşılayın

diyor. Buna göre görevlendirme yaptığımızda daha önce çalışma deneyimine sahip olanların hemen hemen hepsi lise mezunu insanlar, bunların arasında lisans ve ön lisans mezunu kişiler yok. Birçoğu liseyi de dışardan almış insanlar. Durum böyle olunca yetersiz olan hocalarla çalışmak durumunda kalıyoruz…".

Hüseyin: "…Öğreticilerle ilgili yaşadığımız başka bir sıkıntı da yeni teknolojilere ayak uyduramıyorlar. Öğreticilerin e-yaygın sistemini kullanma noktasın da çok ciddi sıkıntılar yaşıyoruz…".

Fatma: "…Kadrolu öğretmenlere kurs açmak için öncelikle kursiyerler bulmak gerekiyor. İlçe küçük olduğu için, yıllarca aynı kurslar açıldığı için, bir cazip tarafı kalmamış. Atanan öğretmen de tekstil öğretmeni olarak buraya atanıyor. Buranın zaten tekstille ilgili herhangi bir alanı yok. Açıkçası bu atanan öğretmenlere kurs açamıyoruz…".

Öğreticilerle İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler

Araştırma kapsamında sorulan "Öğreticilerle ilgili karşılaşılan sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Yasal Düzenleme	Görevlendirme mevzuatında değişiklik yapılması	7
	Görevlendirme kriterlerinin revize edilmesi	6
	Görevlendirmelerde eğitim düzeyinin öncelikli olması	4
	Görevlendirme ücretlerinin iyileştirilmesi	1
Sistem	Öğretmen atamaları	2
	Hizmet içi eğitim	2
	Üniversitelerle iş birliği	1

Tablo 7'de öğreticilerle ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik *Yasal Düzenleme* ve *Sistem* kategoriler oluşturulmuştur. Yasal Düzenleme kategorisi altında görevlendirme mevzuatında değişiklik yapılması (f=7), görevlendirme kriterlerinin revize edilmesi (f=6), görevlendirmelerde eğitim düzeyinin öncelikli olması (f=4) ve görevlendirme ücretlerinin iyileştirilmesi (f=1) kodları oluşturulmuştur. Sistem kategorisi altında ise öğretmen atamaları (f=2), hizmet içi eğitim (f=2) ve üniversitelerle iş birliği (=1) kodları oluşturulmuştur. Öğreticilerle ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Mehmet: "…Var olan ilgili yönetmeliğin değiştirilmesini istiyoruz. Görevlendirmelerde bu işin eğitimini almış arkadaşların artık önünün açılmasını istiyoruz. Çünkü mevcut arkadaşlarla bu işler artık yapılmıyor…".

Fatma: "…Eğitimli bir usta öğreticinin olması gerekiyor, lise mezunu gelmiş usta öğretici olmuş, zaten kendisi yeteri kadar eğitim alamamış, yetersiz, bu ne derece öğrenciye yardımcı olabilir ki…".

Bülent: "…Alanında lisans, ön lisans veya en az lise mezunu olup ta mesleki ve çıraklık eğitim merkezlerinden ustalık belgesi alanlar öğretici olarak görevlendirilmeli, diye düşünüyorum…".

Kursiyerlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma kapsamında sorulan "Kursiyerlerle ilgili en sık yaşadığınız sorunlar nelerdir?" şeklindeki soruya yönelik oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Kursiyerler	Devamsızlık sorunu	9
	Ailevi sorumluluklar	7
	Ekonomik sıkıntılar	6
	Ulaşım sorunu	4
	Eğitim seviyelerinin düşüklüğü	4
	Malzeme temini	3

Tablo 8'de kursiyerlerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin *Kursiyerler* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında devamsızlık sorunu (f=9), ailevi sorumluluklar (f=7), ekonomik sıkıntılar (f=6), ulaşım sorunu (f=4), eğitim seviyelerinin düşüklüğü (f=4) ve malzeme temini (f=3) kodları oluşturulmuştur. Kursiyerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Nimet: "…Mesela lisede İngilizce kursu açtım 20'nin üstü kayıt yaptırdılar. Şimdi gidiyorum 12kişi geliyor. Yani sürekli gelememe sorunu var. Kursa devamı zorunluluk olarak görmüyorlar. Sertifika alayım o kadar…".

Mehmet: "…Kurslara katılımda gönüllük esas olduğu için. Kursları planlarken çok sayıda olan öğrencilerin kursa devam etmediklerine şahit oluyoruz. Kurs planlamasından sonra kursiyerlerin kursu yarıda kestiklerini, zaman zaman gelip zaman zaman gelmediklerini görüyoruz…".

Nazif: "…Kursiyerlerin çoğunluğunu kadınlar oluşturuyor. Kadınların çoğu da evli bayanlar olunca ailevi sorumlulukları oluyor. Zaman buldukça kurslara katılıyorlar. Bu da kurslara katılımın düşmesine neden oluyor…".

Kursiyerlerle İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler

Araştırma kapsamında sorulan "Kursiyerlerle ilgili karşılaşılan sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Mali Destek	Kursiyerlere ücret ödenmesi	8
	Malzeme desteği	6
İletişim	Diğer kurumlarla iş birliği	5
	Kursların tanıtılması	1

Tablo 9'da kursiyerle ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik Mali Destek ve İletişim kategorileri oluşturulmuştur. Mali Destek kategorisi altında kursiyerlere ücret ödenmesi (f=8) ve malzeme desteği (f=6) kodları oluşturulmuştur. İletişim kategorisi altında ise diğer kurumlarla iş birliği (f=5) ve kursların tanıtılması (f=1) kodları oluşturulmuştur. Kursiyerlerle ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Mehmet: "…Aslında bakanlık şöyle bir düzenleme yapsa açacağımız kursları iş kurla iş birliği protokolüne bağlasa çok daha iyi olur. İŞKUR'la iş birliği içinde açtığımız üç beş tane kursumuz var. Onlar hem fiziki şartlar, araç gereç, malzeme, donanım açısından en iyi kurslar. Kursiyerlerin en çok devam ettiği kurslar, bu kurslar. Çünkü İŞKUR bu kursların maddi giderlerini ve bütün masraflarını sağlıyor, kursiyerlere günlük belli bir miktar maddi katkı sunuyor…".

Bülent: "…Kursiyerlere kurslarda ürettikleri ürünler için malzeme alımı konusunda destek sağlanabilir. Hem müdürlüklerine bu anlamda bütçe ayrılmalı. Kursa katılanlara harçlık verilebilir. Kalitenin ve standartların arttırılması için bütçe sağlanmalı…".

Denetim ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma kapsamında sorulan "Kursların denetimi ile ilgili en sık yaşadığınız sorunlar nelerdir?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Araştırmanın dokuzuncu sorusuna ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Denetim	Ulaşım sorunu	8
	Denetlenecek kurs sayısının fazlalığı	6
	Zaman yetersizliği	4
	Baskı grupları	4
	Terör ve güvenlik sorunu	2
	Kurs merkezlerinin dağınıklığı/uzaklığı	1

Tablo 10'da kursların denetimi ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin *Denetim* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında ulaşım sorunu (f=8), denetlenecek kurs sayısının fazlalığı (f=6), zaman yetersizliği (f=4) , baskı grupları (f=4), terör ve güvenlik sorunu (f=2) ve kurs merkezlerinin dağınıklığı/uzaklığı (f=1) kodları oluşturulmuştur. Denetimle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

Bülent: "…Mesela ben 7 yıldır hem müdürüyüm düzenli olarak denetim yapıyorum. Bu yedi yıl boyunca sadece bir kere milli eğitimin tahsis ettiği araçla denetime çıktım. Genellikle arkadaşlarımıza ait araçlara yakıt doldurup denetime gidiyoruz. Bana göre bütün ilçelerde durum aynıdır. Yani, araçları yoktur. Denetime kendi imkanları ile gitmektedirler…".

Ali: "…Ücra köylere gidemiyoruz. Yılda ya bir sefer uğruyoruz ya uğramıyoruz. Arabamız olmadığı için gidemiyoruz…".

Denetim ile İlgili Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler

Tablo 11'de araştırma kapsamında sorulan "Kursların denetimi ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?" şeklindeki soruya yönelik olarak oluşturulan kategori, kodlar ve frekansları yer almaktadır.

Tablo 11

Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Temalar ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
Ulaşım Desteği	Araç tahsisi	9
	Ulaşım gideri desteği	7
	Kursların birleştirilmesi	4
Sistem	Yöneticilere baskı yapılmaması	6
	Maarif müfettişlerince denetim yapılması	4
	Yönetici sayısının artırılması	1

Tablo 11'de denetim ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik *Ulaşım* ve *Sistem* kategorileri oluşturulmuştur. Ulaşım kategorisi altında araç tahsisi (f=9), ulaşım gideri desteği (f=7) ve kursların birleştirilmesi (f=4) kodları oluşturulmuştur. Sistem kategorisi altında ise yöneticilere baskı yapılmaması (f=6), maarif müfettişlerince denetim yapılması (f=4) ve yönetici sayısının artırılması (f=1) kodları oluşturulmuştur. Denetimle ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar;

> *Hasan: "…Araç tahsis edilmese bile kiralama noktasında bütçe sağlanmalı…".*
>
> *Bülent: "…Denetimde yaşadığımız ulaşım giderleri noktasında da illa her hem müdürlüğüne bir araç tahsis edilsin demiyorum. Kursların denetimi için, ulaşım giderleri için ödenek ayrılmalı…".*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Halk Eğitimi Merkezlerinde yaşanan sorunların bu kurumlarda yöneticilik yapanların görüşlerine göre belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, halk eğitimi faaliyetlerinin planlaması konusunda yaşanan sorunların kısmen mevzuat kısmen ise paydaşlardan kaynaklandığı görülmüştür. Paydaşlar konusunda yaşanan sorunların planlama toplantılarına katılımın düşük olması, toplantıların önemsenmemesi, planlama faaliyetlerine yön verecek bir ihtiyaç analizinin yapılamaması, öğreticilerin niteliği ya da niceliğinden ötürü etkili bir planlamanın yapılamaması, öğretici bulunamaması, planlama aşamasında diğer kurumlarla iş birliğinin yetersiz olması gibi önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Yine mevzuat konusunda ise kurs açma ve öğretici belirlemeye ilişkin mevzuatın muğlak olması gibi önemli sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre planlama komisyonu paydaşlarından kaynaklanan sorunların katılımcılar tarafından daha sık vurgulandığı söylenebilir. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğunun planlama toplantılarına katılması gereken mülki amirlerin, üst yöneticilerin ve diğer kurum amirlerinin, toplantılara yeterince katılım göstermediklerini, planlama toplantılarını önemsemediklerini ve ilgisiz davrandıklarını vurguladıkları görülmüştür.

Planlama ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcıların özellikle üst yöneticilerin planlama toplantılarına ilişkin tutum ve tavırlarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcılara göre bu sorunun çözülmesi başta il ve İlçe Hayat Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi Planlama ve İş Birliği Komisyon'larına başkanlık eden vali ve kaymakam gibi üst yöneticilerin bu toplantılara katılmaları ve bu toplantıları önemsemelerine bağlı olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Mülki amirlerin toplantılara katılımda isteksiz davranmaları veya planlama toplantılarını önemsememeleri, diğer kurum amirlerinin ve sivil toplum kuruluşlarının da toplantılara katılım göstermede isteksiz davranmalarına ve planlama toplantılarını önemsiz görmelerine neden olduğu söylenebilir.

Halk eğitimi merkezlerinin fiziki mekanlarla ilgili yaşadıkları sorunların halk eğitimi hizmet binalarının ve kurs yerlerinin fiziki durumlarının elverişsizliği ve kurs yerlerinin mali giderlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Fiziki durumla ilgili yaşanan sorunların hizmet binasının olmaması veya ortak kullanılması, teçhizat donanım eksikliği/yetersizliği, kurs yerlerinin uygunsuzluğu, derslik sayılarının yetersizliği ve araç gereç sıkıntısı gibi önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda da (Dolanbay, 2017; Özengi ve Şahan, 2017; Toktaş, 2007; Kazu, 2007; Serençelik, 2007; Ayas vd., 2007) halk eğitimi merkezlerinin fiziki mekanlarla ilgili çeşitli sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Kursların, fiziksel koşulların yetersiz olduğu okulların veya binaların bodrum katlarında düzenlendiği (Türkoğlu ve Uça, 2011), diğer kamu kurumlarının kullanmadıkları uygun olmayan yerlerde yapıldığı saptanmıştır. Halk eğitimi merkezlerinin bağımsız ve donanımlı bir hizmet binalarının olmaması ve kursların binaların bodrum katlarında elverişsiz ortamlarda açılması kursların niteliğini düşürdüğü gibi kursiyerlerin katılımını da güçleştirdiği söylenebilir. Yanı sıra halk eğitimi merkez binalarının dışında açılan kurs yerlerinin kira, su, elektrik ve ısınma giderleri fiziki mekanlarla ilgili yaşanan diğer önemli sorunlardandır. Benzer şekilde Selçuk (2017) tarafından yapılan çalışmada da halk eğitimi hizmet binasının dışında açılan kurslarda ödenek aydınlanma, ısınma ve temizlik bakımlarından sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Fiziki mekanlarla ilgili yaşanan

sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcıların halk eğitimi merkezlerinin müstakil ve donanımlı hizmet binası ihtiyacının giderilmesi, merkezlere teçhizat ve donanım desteğinin sağlanması, okullarda halk eğitimi kurslarının düzenlenmesi için derslik tahsis edilmesi, köylerde köy odalarının kurs yerleri olarak kullanılabilmesi, kursların iş-kurla iş birliği içinde açılması ve yerelde okul benzeri merkezlerin açılması gibi önerilerde bulundukları belirlenmiştir.

Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin öğreticilerle ilgili yaşadıkları sorunların hem öğreticilerin yeterliklerinden kaynaklandığı hem de öğreticilerin görevlendirilmesine esas teşkil eden mevzuattan kaynaklandığı belirlenmiştir. Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin usta öğreticilerle ilgili yaşadıkları bu sorunların başında görevlendirilen usta öğreticilerin yeterlilik sorunu gelmektedir. Buna göre, usta öğreticilerin çoğunun eğitim düzeyi düşük olduğu için bilişim teknolojilerini ve kurslarla ilgili işlemlerin yapıldığı "e-yaygın" eğitim sistemini kullanmada yetersiz oldukları görülmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da halk eğitim merkezlerinde görevlendirilen usta öğreticilerin eğitim seviyelerinin düşük olduğu, yeterli alan ve formasyon bilgisine sahip olmadıkları (Selçuk, 2017; Dolanbay, 2014; Ayas vd., 2007; Serençelik, 2007) belirtilmiştir. Selçuk (2017) tarafından yapılan çalışmada da halk eğitim merkezi yöneticileri, kurslarda görevlendirilen öğretmenlerin yetişkin eğitimleri konusunda gerekli formasyon bilgisine sahip olmadıkları görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Usta öğretici görevlendirmelerinde mevzuat gereği eski çalışanlar öncelikli olduğundan, yeni mezun ve eğitim düzeyi lisans olan öğretici görevlendirmelerinde problemler yaşanmaktadır. Halk eğitimi merkezi yöneticilerine göre, genellikle eski çalışanların çoğu lise, ortaokul hatta ilkokul diplomalarını dışardan aldıkları için usta öğretici olarak görevlendirildiklerinden yeterlilik problemleri yaşamaktadırlar. Katılımcılara göre öğreticilerle ilgili yaşanan bir diğer problem de kadrolu atanan öğretmenlere kurs açmak için yeterli sayıda kursiyer bulamama sorunudur. Bu durumda kadrolu atanan öğretenler ya başka okullara geçici

görevle görevlendirilmekte veya halk eğitimi merkezlerinde idari görevlerde çalıştırılmaktadırlar.

Öğreticilerle ilgili yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak usta öğretici görevlendirme mevzuatında yapılacak değişikliklere ve sistem değişikliğine gereksinim duyulmaktadır. Katılımcılara göre yapılacak mevzuat değişikliğiyle öğretici görevlendirmelerinde eğitim düzeyi yüksek olan öğreticilere öncelik verilebilmesi gerekmektedir. Halk eğitimi merkezlerinden hizmet alan hedef kitlenin eğitim yeterlikleri giderek yükselmektedir. Öğreticilerin yetişkin eğitimi konusunda yeterliklerinin geliştirilmesi (Selçuk, 2017) önem arz etmektedir. Durum böyle olunca usta öğretici görevlendirme kriterlerinin günümüz şartlarına uygun olarak yeniden revize edilmesi önem taşımaktadır. Halk eğitimi merkezlerine kadrolu atmalar yapılırken, kurumun potansiyeli ve bölgenin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Aksi durumda atanan öğretmenin branşı ile ilgili sanayi ve iş alanı olmadığından yeterli sayıda kursiyer bulunamadığından atanan öğretmenler boşta kalabilmektedirler. Yapılacak olan yasal düzenlemelerle halk eğitimi hizmetlerinin kalitesini artıracak eğitim seviyesi yüksek ve daha nitelikli öğreticilerin görevlendirilmesinin önü açılabilir.

Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin kursiyerlerle ilgili yaşadıkları sorunların başında, kursiyerlerin kurslarda gösterdikleri devamsızlık sorunudur. Kursiyerlerin çoğunun kadın olması ve ailevi sorumluluklarının olması kurslara devamsızlık göstermelerinin önemli bir nedeni olarak değerlendirilmiştir. Kursiyerlerle ilgi yaşanan diğer sorunlar ise kursiyerlerin eğitim seviyelerinin düşük olması, kurslara gelip giderken yaşadıkları ulaşım sorunları ve ekonomik problemler gelmektedir. Farklı araştırmacılar (Selçuk, 2017; Serençelik, 2007; Toktaş, 2007) tarafından yapılan araştırmalarda da halk eğitimi merkezlerince düzenlenen kurslara katılan kursiyerlerin devamsızlık sorunu yaşadıkları, eğitim seviyelerinin düşük olduğu (Özengi ve Şahan, 2017) ve ekonomik sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Kursiyerlerin ekonomik

sıkıntılarının olması kurslarda yapacakları ürünler veya etkinlikler için gerekli malzeme tedariki noktasında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Kursiyerlerle ilgili yaşanan sorunların çözümüne ilişkin katılımcı önerilerinin başında kursiyerlere ücret ödenmesi, malzeme desteğinin yapılması gelmektedir. Ayrıca kursların diğer kurumlarla iş birliği içinde açılması özellikle İŞKUR' la iş birliği içinde açılması kursiyerlere ekonomik olarak katkı sağladığı, ulaşım ücreti, maddi destek ve malzeme desteğinin sağlanması açısından önemli olduğu görülmektedir.

Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin kursların denetimi ile ilgili yaşadıkları sorunların başında, kursların denetimi ile ilgili yaşanan ulaşım problemleri, iş yükü fazlalığı ve zaman yetersizliği gelmektedir. Yapılan benzer çalışmalarda da ana hizmet binası dışında açılan kursların ulaşım zorluklarından (Ayas ve diğ., 2007) ve iş yükü fazlalığından ötürü (Dolanbay, 214) denetim noktasında sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Denetimle ilgili yaşanan diğer sorunlar denetlenecek kurs sayılarının fazla olması, baskı gruplarının etkisi, terör ve güvenlik sorunu, kurs merkezlerinin dağınık ve yerleşim yerlerinden uzak olmasıdır.

Kursların denetimiyle ilgili yaşanan sorunların çözümüne ilişkin katılımcıların özellikle kursların denetimi için merkez yöneticilerine araç tahsis edilmesi veya ulaşım gideri desteğinin sağlanması görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kursların birleştirilmesi, denetimlerde yöneticilere baskı yapılmaması ve kursların maarif müfettişlerince denetlenmesinin de denetimle ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunacağı tespit edilmiştir. Maarif müfettişlerince kursların denetlenmesi, hem halk eğitimi merkezi yöneticilerinin yükünün hafiflemesine hem de halk eğitimi merkezi yöneticilerine yönelik olası baskıların önüne geçebilir.

Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

a) Planlama toplantılarına katılımın sağlanması konusunda mülki amirlerin inisiyatif almaları paydaşların planlama toplantılarına katılımlarının sağlanması noktasında büyük önem

taşımaktadır. Bu nedenle il ve ilçe düzeyinde planlama toplantıları yapılırken mülki amirlerinin katılımını artıracak düzenlemeler yapılabilir. Örneğin toplantı tarihleri, yerleri ve kapsamı daha ayrıntılı ve titiz belirlenebilir.

b) Hizmet binası olmayan veya hizmet binaları diğer kurumlar tarafından kullanılan halk eğitimi merkezlerine kurumun fonksiyonlarına uygun donanımlı hizmet binaları yapılabilir.

c) Halk eğitimi merkezlerine donanım ve kurslar için gerekli olan malzeme alımında kullanılmak üzere bütçe tahsisi yapılabilir

d) Diğer kurumlar/kuruluşlarla (İŞKUR, İl Tarım Müdürlüğü vb.) ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde kurslar açılabilir. Böylece kurs merkezlerinin elektrik, su, kira ve ısınma giderlerinin karşılanmasına katkı sağlanmış olur.

e) Usta öğretici alımına ilişkin mevzuat değişikliği yapılarak, usta öğretici görevlendirmelerinde eğitim düzeyi öncelikli hale getirilmelidir.

f) Halk eğitimi merkezi yöneticilerince denetim çalışmalarının etkin bir biçimde yapılabilmesi için araç tahsisi yapılması veya ulaşım ödeneği desteği sağlanabilir. Yanı sıra kursların denetiminde maarif müfettişlerinden de destek sağlanabilir.

g) Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanıldı. Benzer konuda yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel yöntemler birlikte kullanılabilir.

h) Bu araştırmada, halk eğitimi merkezi yöneticilerinin yaşantıları temelinde halk eğitimi merkezlerinde karşılaşılan sorunlar genel hatlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Benzer çalışmalarda, bu çalışma ile ortaya çıkarılan sorunlar bağımsız bir şekilde daha detaylı olarak çalışılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde (2017) etik kurul kararı zorunlu olmadığı için, araştırmanın etik kurul kararı yoktur. Ancak araştırma için Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10.03.2017 tarih ve 48605746-44-E.3252624 sayılı yazıyla izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: *Kültür Koleji Yayınları-4*.

Arslanoğlu, M. (2016). *Bursa ili halk eğitim merkezlerindeki takı tasarımı eğitim programının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Ayas, A., Akdeniz, A. R., Çepni, S., Aktekin, S., Odabaşı-Çimer, S., Sağlam-Arslan, A. (2007). *Halk Eğitim Merkezlerinde Yürütülen Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma.* Türkiye'de Yaygın Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. 11-12 Haziran 2007. Başkent Öğretmenevi, Ankara.

Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.

Bilir, M. (2013). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Der.). *Yetişkin eğitimi.* İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Birgün, M. (2014). *Halk eğitim merkezlerindeki İngilizce programının değerlendirilmesi: Çanakkale örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Anı yayıncılık, Ankara.

Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research. 9*(2), 139-160. Sage Publication, Washington DC, doi: 10.1177/1468794108098034.

Creswell, J. W. and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, *39*(3), 124-130. doi:10.1207/s15430421tip39032.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Dağdelen, T. (2016). *Denizli halk eğitimi merkezi ve akşam sanat okulunda yapılan deri çantalar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

Erbay, A. (2011). *Halk eğitim merkezleri okuma yazma kurslarının katılımcıları üstündeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Geray, C. (1978). *Halk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 73. Ankara.

Glaser, B. G., ve Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Göçürücü, Ö. (2015). *Yozgat ili halk eğitim merkezlerinde açılan nakış kurslarına katılan kursiyerlerin kurs programlarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitim (halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.

Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kalakengir, M. (2014). *Kahramanmaraş halk eğitim merkezlerindeki takı tasarımı programının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Kazu, İ. Y. (2007). *Yetişkinler Mesleki Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Türkiye'de Yaygın Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. 11-12 Haziran 2007. Başkent Öğretmenevi, Ankara.

Korkar, Ü. (2016). *Ankara halk eğitim merkezlerinde yapılan gümüş takı işlemeciliği üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Kızıloluk, H. (2002). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Mikro Yayınları.

MEB. (2010). Milli eğitim bakanlığı yaygın eğitim kurumları yönetmeliği.

Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.

Noble, H. and Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research.

Evidence Based Nursing, 18(2), 34-35.

Okçabol, R. (2013). Aktif demokratik yurttaştık. A. Yıldız ve M. Uysal (Der.). *Yetişkin eğitimi.* İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Özengi, M. ve Şahan, G. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre durum değerlendirilmesi: Amasra örneği*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), Özel Sayı.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Der.). *Yetişkin eğitimi.* İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Selçuk, M. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunlar (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Serençelik, İ. (2007, 11-12 Haziran). *Halk eğitim merkezlerinde Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum kurumları tarafından verilen kurslara katılan eğitimcilerin, sorun alanları, çözüm önerileri, geleceğe yönelik beklentileri ve iş doyumlarının araştırılması.* Türkiye'de Yaygın Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. Başkent Öğretmenevi, Ankara.

Şenkaya, H. (2014). *Halk eğitim merkezlerindeki tezhip kurslarına ilişkin katılımcı görüşleri: Isparta ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Tez, E. (2014). *Halk eğitim merkezleri nakış kurslarına ve tercih nedenlerine ilişkin kursiyer görüşleri: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Tobin, G.A. & Begley, C.M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing* 48(4), 388– 396

Toktaş, P. (2007). *Halk Eğitim Merkezlerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Kursiyer Görüşleri (Ankara Örneği).* Türkiye'de Yaygın Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. 11-12 Haziran 2007. Başkent Öğretmenevi, Ankara.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(*2), 48-62.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

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

Yüksel, S. (2011). *Diyarbakır halk eğitim merkezlerindeki takı tasarımı eğitim programının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Gör. Kemal NAZLI
knazli@bingol.edu.tr
Prof. Dr. Niyazi ÖZER
niyazi.ozer@inonu.edu.tr

The Comparison Of The 2018 Undergraduate Preschool Instruction Curriculum And Previous Curricula

Hikmet Zelyurt, Inonu University, ORCİD ID: 0000-0001-5243-6496

Abstract

The present study aimed to comparatively analyze the undergraduate preschool instruction curriculum, introduced in 2018 in teacher training institutions, and the 1997 and 2006 undergraduate curricula. The document analysis method, a qualitative research approach, was employed in the study. The 1997, 2006 and 2018 undergraduate preschool instruction curricula developed by the Council of Higher Education were employed as the data collection instruments. Descriptive analysis technique was adopted to analyze the findings. The study findings demonstrated that the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum differed from the 1997 and 2006 curricula. The number of compulsory field courses and total course hours in the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum was lower when compared to the previous curricula. Especially in the 2018 undergraduate curriculum, it was observed that the applied course hours were lower when compared to previous programs, and the categories of certain courses included in the MB, GK and AE categories the previous programs were altered in the 2018 curriculum. Certain compulsory courses in the 1997 and 2006 curricula were included in the elective course category in the 2018 undergraduate curriculum. The names and content of certain the courses were changes in the 2018 undergraduate curriculum. It was observed that the number of elective courses was increased in 2018 undergraduate curriculum.

Keywords: Teacher training, undergraduate curricula, preschool instruction.

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1452-1479
DOI:10.17679/inuefd.975821

Article type: Research article

Received : 29.07.2021
Accepted : 12.08.2021

Suggested Citation

Zelyurt, H. (2021). The comparison of the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum and previous curricula, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1452-1479. DOI: 10.17679/inuefd.975821

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher training programs provide guidelines for several processes such as the courses and course content in pre-service teacher training and learning-instruction activities. The basic teacher knowledge, skill and value requirements change based on current needs (Akarsu, Yılmazer, & Geçit, 2020). Changing life conditions alter the traits expected from the teachers, leading to changes in pre-service teacher training. After teacher training was transferred to the universities in 1982, Council of Higher Education (YOK) revised the teacher training undergraduate curricula in 1997, 2006 and 2018 in Turkey. The number of preschool teachers was 136 in 1923 (Çelik and Gündoğdu, 2007). Various methods were adopted to eliminate the pre-school teacher shortage until 1982. In 1982, teacher training institutions were reestablished within education faculties in universities (Eşme, 2007). In the 1998-1999 academic year, teacher training programs were reorganized by the YOK/World Bank Pre-Service Teacher Training Project (Doğan, 2005). In 2006, the curricula were revised due to the problems experienced in the 1997 revision (Usta, 2018). The program was revised again by the Ministry of National Education in the 2003-2004 academic year (YOK, 2007). The program was gradually started to be implemented to the freshmen pre-service teachers in the 2018-2019 academic year, revising the teacher training undergraduate course curricula and content in 25 education faculties. It was argued that the revision aimed to train teachers who are role models with moral and professional values. On the other hand, it was reported in the literature review, which was one of the methods adopted in the curricula revision, that the revision was based on the national and international literature in relevant fields of instruction, with a special focus on 21st century skills and competencies (Arduç, Taşkın Mutlu, 2020).

Purpose

The present study aimed to comparatively analyze the undergraduate preschool instruction curriculum introduced in 2018 and the 1997 and 2006 undergraduate curricula.

Based on this objective, the study aimed to determine the differences between the curricula and to provide guidelines for a future program revision.

Method

The document analysis approach, a qualitative research method, was adopted in the study to compare the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum and 1997 and 2006 undergraduate curricula. Document analysis is employed for in-depth and systematic analysis of published documents. It is a systematic method employed to analyze and evaluate all printed and electronic material (Kıral, 2020). 1997, 2006 and 2018 undergraduate preschool instruction curricula were used as data collection instruments. The content of the documents was analyzed based on themes such as "Field Courses", "Vocational Knowledge", "General Culture", "Compulsory Courses" and "Elective Courses". Course names, theoretical and practical course hours and course periods were determined as analysis units. Descriptive analysis technique was employed in data analysis. In descriptive analysis, the predetermined data are classified, summarized and interpreted based on the themes. Causality is determined between the study findings (Karataş, 2015).

Findings

The analysis of the course hours, semester distribution of the compulsory field courses and the balance of theoretical and practical courses in 2018, 2006 and 1997 undergraduate curricula revealed that the total number of compulsory field courses in pre-school teacher education was 19 in the 2018 curriculum, 24 in the 2006 curriculum and 28 in the 1997 curriculum. The total theoretical course hour was 52 in the 2018 and 2006 curricula, and 70 in the 1997 curriculum. The total practice course hour was 24 in 1997, 22 in 2006 and 0 in 2018. The total hour of compulsory field courses in preschool undergraduate programs decreased in time. While certain field courses in the previous programs were removed in the 2018 undergraduate curriculum, new courses that did not exist in previous programs were added. The analysis of compulsory vocational course hours and the theory-practice balance in 2018,

2006 and 1997 undergraduate curricula demonstrated that the total number of compulsory vocational knowledge courses was 16 in the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum, 13 in the 2006 undergraduate curriculum, and 12 in the 1997 undergraduate curriculum. The total theoretical course hour was 32 in 2018, 30 in 2006 and 22 in 1997. The number of theoretical courses and total theoretical course hours increased in time. The total practical course hour was 34 in 1997 and 20 in 2006; however, decreased to 12 in the 2018 curriculum. The 12-hour practical course hours were solely in the teaching practice I and II courses. There was no practical course other than teaching practice I and II courses. Certain vocational courses in previous programs were removed in the 2018 undergraduate curriculum. The analysis of the compulsory general culture course hours in the 2018, 2006 and 1997 undergraduate curricula based on the distribution between the semesters and the theory-practice balance revealed that the number of compulsory general culture courses was 8 in 2018, 15 in 2006, and 7 in 1997. The highest number of courses was identified in the 2006 undergraduate curriculum. The minimum number of theoretical courses was determined in 1997 and the maximum number was determined in the 2006 curriculum. It was observed that the number and diversity of elective courses in MB, GC and AE categories were high. Among the pre-school instruction curricula, 2018 had the highest theoretical course hours and the 1997 curriculum had the lowest number. The lowest practical course hours was observed in 2018 and the highest practical course hours was observed in 1997 curriculum. It was observed that teaching practice I and II courses included 12 hours of practice and the community service practice in general culture category included 2 practical course hours in the 2018 curriculum. It was observed that highest total credits was determined in the 2006 undergraduate curriculum.

Discussion & Conclusion

In conclusion, it was determined that there were differences between the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum and the 1997 and 2006 curricula. The number of compulsory field courses and total course hours in the 2018 undergraduate preschool

instruction curriculum was lower than the previous programs. Especially in 2018 undergraduate curriculum, the practical course hours were reduced when compared to previous programs. In the distribution of the courses between the semesters, it was observed that the terms where certain courses were instructed in the 1997 and 2006 undergraduate curricula were changed in the 2018 curriculum, and the categories of certain courses were changed in the 2018 curriculum. Certain elective courses in the previous programs became compulsory in the 2018 curriculum. Also, the names and content of certain courses were changed in the 2018 undergraduate curriculum. It was observed that the diversity of elective courses was improved in the 2018 curriculum.

2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önceki Programlarla Karşılaştırılması

Hikmet Zelyurt, İnönü Üniversitesi, ORCİD ID: 0000-0001-5243-6496

Öz

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında eğitim fakültelerinde uygulamaya konulan okul öncesi öğretmenliği lisans programını 1997 ve 2006 lisans programları ile karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan 1997, 2006 ve 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programları incelenmiştir. Elde edilen bulguların çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programının 1997 ve 2006 programları ile farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu alan eğitimi ders sayısı ve toplam ders saatleri geçmişten günümüze doğru azalmaktadır. Özellikle 2018 lisans programlarında uygulamalı ders saatlerinin önceki programlara göre azaltıldığı ve önceki programlarda MB, GK ve AE kategorilerinde yer alan bazı derslerin 2018 programında kategorilerinin değiştirildiği görülmüştür. 1997 ve 2006 programlarında zorunlu ders kategorisinde yer alan bazı dersler 2018 lisans programında seçmeli ders kategorisine alınmıştır. Önceki programlarda yer alan bazı dersler isim ve içeriklerinde değişiklikler yapılarak 2018 lisans programında yerini almıştır. Seçmeli ders çeşitliliğinin ise 2018 lisans programlarında arttırıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, lisans programları, okul öncesi öğretmenliği

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1452-1479
DOI:10.17679/inuefd.975821

Makale türü: Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 29.07.2021
Kabul Tarihi: 12.08.2021

Önerilen Atıf

Zelyurt, H. (2021). 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programının önceki programlarla karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1452-1479. DOI: 10.17679/inuefd.975821

2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önceki Programlarla Karşılaştırılması

Eğitim sistemini oluşturan pek çok öğe bulunmaktadır. Bu öğeler arasında öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsü diğerlerine göre daha ön plandadır. Bu üç öğe içerisinde ise en etkili olanı öğretmendir (Kıroğlu, 2020). Eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan en önemli öğe olan öğretmenin kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için yetkin bir donanıma sahip olması gerekmektedir (Çetin, 2018).

Öğretmenlik mesleği, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yeteneklere ve becerilere sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin rehberliğinde olması eğitim kalitesi bakımından hedeflenen noktaya ulaşmayı beraberinde getirecektir (Aras ve Sözen, 2012). Gelecek nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. “Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özdeyişi de bu durumu desteklemektedir. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Toplumların geleceğine yön veren nitelikli öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ise, büyük ölçüde hizmet öncesinde almış olduğu eğitimin kalitesine ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine bağlıdır (Akarsu, Yılmazer ve Geçit, 2020).

Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına okutulacak ders ve içeriklerden, öğrenme-öğretme süreçlerine, etkinliklere kadar birçok sürece yön vererek çalışmalara kılavuzluk etmektedir. Öğretmenlerde bulunulması gereken temel bilgi, beceri ve değerler yaşanılan zamanın şartlarına bağlı olarak değişim göstermektedir (Akarsu, Yılmazer ve Geçit, 2020). Değişen yaşam şartları ile öğretmenlerden beklenen özellikler de değişmekte ve bu durum öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitiminde yenilenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme kurumlarının 1982’de üniversitelere devredilmesinden

sonra YÖK 1997, 2006 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncellemelerde bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenliği

Türk eğitim tarihine göz atıldığında öğretmen yetiştirme açısından çok zengin bir tecrübeye sahip olduğu görülecektir. Türkiye Cumhuriyeti'nin sahip olduğu bu deneyim ve birikimi iyi bilmek öğretmen yetiştirme sistemindeki sorunları kavrayabilmek ve bu sorunları çözüme kavuşturabilmek adına büyük önem taşımaktadır (Çoban, 2018).

Türkiye Cumhuriyeti'nde okul öncesi öğretmenliğinin tarihi incelendiğinde 1923 yılında anaokulu ve sınıflarında 136 öğretmen görev yapmakta olduğu bilinmektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Bu alanda öğretmen yetiştirmek için 1927-1928 eğitim öğretim yılından 1933 yılına kadar faaliyet gösteren iki yıllık "Ana Öğretmen Okulu" Ankara'da açılmıştır. 1933 yılında da İstanbul Kız Öğretmen Okuluna nakledilmiştir. Ankara'da 1934-35 yılında açılan Kız Meslek Öğretmen Okulu okul programında değişiklikler yapılarak öğretim süresi önce üç yıla çıkarılmış daha sonra ülke ve dünyadaki gelişmeler de dikkate alınarak dört yıllık Kız Teknik Öğretmen Okuluna dönüştürülmüş ve eğitim programları birçok açıdan yeniden düzenlenmiştir (Kandır ve Yazıcı, 2018).

1953'te V. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim ve öğretimi ile anaokulları için hazırlanan program ve yönetmeliğin incelenmesi maddesi yer almıştır (Oktay, 1983). 1960'larda Türkiye Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler olmuştur (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015). Okul öncesi alanında öğretmen yetiştirmenin bir ihtiyaç olduğu sonucu artık kabul görmeye başlamış ve 1960'ta okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılarak bu ihtiyacın karşılanması amaçlanmıştır. (Kandır ve Yazıcı, 2018). Dünyada ve dolayısı ile Türkiye de 0-6 yaş çocuk gelişiminin önemi anlaşıldıkça öğretmen açığını giderebilmek için çeşitli çözümler aranmıştır.

Bu doğrultuda 1963-1964 eğitim öğretim yılından itibaren Kız Meslek Liselerinde anaokulu öğretmeni yetiştirebilmek için çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. Bu bölümlerde belirli bir sürede olsa meslek eğitimi dersleri verilirken öğretmenlik formasyonu derslerine de yer verilmiştir. Bu bölümler böylece ana okulu öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkı sağlamıştır. Talim Terbiye Kurulunun kararıyla bu bölümler okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bir bölüm haline gelmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Ancak daha sonra programlamada yapılan bazı değişikliklerden dolayı ve düşük eğitim düzeyi ile gelecek nesillerin yetiştirilmesinin zor olacağı gibi birçok neden düşünülerek Meslek Liseleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden mezun edilenlerin anaokulu öğretmeni olarak atanmasına son verilmiştir (Kandır ve Yazıcı, 2018).

1970-1971'de dünyadaki gelişmeler ve yeni yöntemler de dikkate alınarak ilk öğretmen okullarının öğretim süresi artırılarak dört yıl olarak belirlenmiştir. Anaokulları ve ana sınıflarının öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek adına programlara bazı derslerin eklenmesi bazı derslerin çıkarılması kaçınılmaz olmuştur. Bu doğrultuda meslek dersleri dışında, eğitim programına "Okul öncesi Eğitim" dersi de eklenmiştir. 1976 yılına kadar olan süreçte Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde okul öncesi öğretmeni yetiştiren bir kurum bulunmadığı için "Kız Meslek Liseleri" Çocuk Bakımı ve Gelişimi bölümünden mezun olanların zorunlu olarak ihtiyaca binaen kurumlara öğretmen olarak atanmasına devam edilmiştir (Kandır ve Yazıcı, 2018).

Sonraki yıllarda yükseköğrenim düzeyinde açılan eğitim programları ile 1978-1979'da Ankara Gazi Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesinde ve 1980-1981'de Konya Selçuk Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesinde iki yıllık ön lisans düzeyinde Anaokulu Öğretmenliği Bölümleri açılmıştır (Aktan ve Akkutay, 2014). 1991-1992 öğretim yılında Türkiye'de eğitim ve öğretimin her kademesine öğretmen yetiştiren kurumların dört yıllık lisans eğitimi veren kurumlara dönüştürülmüş ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümleri bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinin bünyesinde yer almıştır (Bartan, 2019).

Öğretmen Yetiştirme Kurumlarının Üniversite Bünyesine Alınması

Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme bakımından incelendiğinde bazı önemli kilometre taşlarının olduğu görülmektedir. Bunlar arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumların, 1982'de üniversite bünyesine alınması kararı da yer almaktadır. 1982 yılına kadar okul öncesi öğretmeni açığını kapatmak için çeşitli yollar denenmiştir. 1982 yılında ise öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakültesi adını alarak üniversite bünyesine alınmıştır (Eşme, 2007).

1989 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarının süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılında eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi için çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerindeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişikliklere gidilmesine dair kararlar almıştır. (Durukan, Maden, 2011).

1998-1999 öğretim yılında YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi ile öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir (Doğan, 2005). 2006'da ise, 1997 yapılanmasındaki aksayan yönler ele alınarak revize edilmeye çalışılmış; bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Programlara genel kültür kategorisinde yer alan "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders de eklenmiştir (Usta, 2018). Lisans programlarının güncellenmesinin bir diğer nedeni ise MEB tarafından 2003-2004 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programında yapılan değişiklikler olarak gösterilmiştir (YÖK, 2007).

YÖK, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak birinci sınıflarda okuyan öğretmen adaylarında uygulanmaya başlamış ve 25 eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans ders programlarını ve içeriklerini değiştirmiştir. Bu güncellemenin rol model olabilen, ahlaklı ve mesleki değerlerini özümsemiş öğretmenler yetiştirmek amacıyla yapıldığını

belirtmiştir. Diğer taraftan öğretim programlarının güncellenmesinde izlenilen yöntemlerden birisi olan Alan Taraması Sürecinde ilgili öğretmenlik alanlarında, ulusal ve uluslararası alan yazından faydalanıldığı ve 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerine özellikle odaklanıldığı ifade edilmektedir (Arduç, Taşkın Mutlu, 2020).

Bu çalışma 2018 yılında eğitim fakültelerinde uygulamaya konulan okul öncesi öğretmenliği lisans programını 1997 ve 2006 lisans programları ile karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda programlar arasındaki farklılıkları görebilmek ve olası bir program güncellemesine ışık tutabilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1- 2018 OÖÖ lisans programında yer alan zorunlu alan eğitimi derslerinin ders saatleri ve dönemlere göre dağılımı ile teori uygulama dengesi nasıldır? 1997 ve 2006 programlarına göre hangi farklılıkları içerir?

2- 2018 OÖÖ lisans programında yer alan zorunlu meslek bilgisi derslerinin ders saatleri ve dönemlere göre dağılımı ile teori uygulama dengesi nasıldır? 1997 ve 2006 programlarına göre hangi farklılıkları içerir?

3- 2018 OÖÖ lisans programında yer alan zorunlu genel kültür derslerinin ders saatleri ve dönemlere göre dağılımı ile teori uygulama dengesi nasıldır? 1997 ve 2006 programlarına göre hangi farklılıkları içerir?

4- 2018 OÖÖ lisans programında yer alan seçmeli dersler nelerdir?

5- 2018, 2006 ve 1997 OÖÖ lisans programlarında toplam ders saati ve kredisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli eğitim fakültelerinde uygulanan 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programının 1997 ve 2006 lisans programları ile karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek

adına nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizidir. Doküman analizi, çalışmaya katkı sunan yazılı belgelerin düzenli bir şekilde toplanarak içeriğini titiz bir şekilde ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılır. Basılı ve elektronik materyal kapsamında yer alan tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizi yöntemi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, benzerlik ve farklılıkları görebilmeyi sağlamaktır. Deneysel bilgi geliştirmek amacıyla verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerekli kılmaktadır. Zamanı verimli kullanmak, örneklemin büyüklüğünü ayarlayabilme, kaynaklara kolay ulaşabilme ve diğer yöntemlere göre daha düşük maliyete sahip olması bu yöntemin avantajlarındandır. Kullanılacak olan dokümanların taraflı bir şekilde oluşturulmuş olması, kodlamada zorluklar yaşanması ve dokümanların tek başına yeterli bilgiye sahip olamayışı doküman analizinin sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Kıral, 2020).

Çalışmanın Materyali

Veri toplama aracı olarak 1997, 2006 ve 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programı kullanılmıştır. Dokümanların içerikleri “Alan Eğitimi”, “Meslek Bilgisi”, “Genel Kültür”, “Zorunlu Dersler” ve “Seçmeli Dersler” şeklinde temalara ayrılmıştır. Ders isimleri, teorik ve uygulama ders saatleri ve ders dönemleri analiz birimleri olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde bu araştırmalara uygun düşen ve kabul gören betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenmiş olan veriler temalara göre sırasıyla sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur. Bu teknik dört aşamada gerçekleşmektedir:

- Betimsel analiz için bugüne kadar yapılan çalışmaların toplandığı bir çerçeve oluşturma
- Çalışmanın belirlenen aşamaları doğrultusunda verileri işleme
- Bulguları tanımlayarak çıkan sonuçları görünür hale getirme

- Bulguları, oluşan sonuçlar ve daha önce elde edilen veriler ile yorumlama

Şeklinde bir sıra izlemektedir (Karataş, 2015).

Bulgular

2018, 2006 ve 1997 Lisans Programlarında Yer Alan Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinin Ders Saatleri ve Dönemlere Göre Dağılımı ile Teori-Uygulama Dengesinin İncelenmesi

Tablo 1. 2018, 2006 ve 1997 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Zorunlu Alan Eğitimi Ders Saatleri ve Dönemleri

2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı			**2006 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**			**1997 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**		
				I. Yarıyıl				
Ders	**T**	**U**	**Ders**	**T**	**U**	**Ders**	**T**	**U**
Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	3	0	Okul Öncesi Eğitime Giriş	3	0	Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri	3	0
Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	2	0	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	0	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	0
-			Psikoloji	2	0	Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi	3	0
				II. Yarıyıl				
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	3	0	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlkyardım	3	0	Anne ve Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	3	0
Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim	2	0	-			Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi	3	0
-			-			Çocukta Oyun Gelişimi	3	0
-			-			Anne ve Çocuk Beslenmesi	3	0
				III. Yarıyıl				
Erken Çocuklukta Fen Eğitimi	3	0	Anne-Çocuk Beslenmesi	2	0	Müzik Öğretimi I	2	2
Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	3	0	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	3	0	Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi	3	0
Okul Öncesi Eğitim Programları	3	0	Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	2	2	Okul Öncesi Matematik Öğretimi	3	0
-			Çocukta Oyun Gelişimi	2	0	Konuşma ve Yazma Eğitimi I	3	0
-			-			Okul Öncesi Bilgisayar Öğretimi	1	2
				IV. Yarıyıl				
Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi	3	0	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II	3	0	Müzik Öğretimi II	2	2
Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi	3	0	Çocuk Edebiyatı	2	0	Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları	2	2
Erken Çocukluk Eğitiminde Drama	2	0	Matematik Eğitimi	3	0	Okul Öncesi Fen Öğretimi	2	2
-			Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	Konuşma ve Yazma Eğitimi II	3	0
-			Drama	2	2	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi I	2	2

				V. Yarıyıl				
Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi	3	0	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi II	2	2
Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	3	0	Müzik Eğitimi I	1	2	Resim Öğretimi I	3	0
Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları	3	0	Fen Eğitimi	2	2	Çocuk Edebiyatı I	2	2
-			Görsel Sanatlar Eğitimi	2	2	Okul Öncesinde Eğitici Araç Yapımı I	3	0
-			-			Özel Eğitim	1	2
-			-			Anne-Baba Eğitimi	3	0
				VI. Yarıyıl				
Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi	3	0	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	Okul Öncesi Eğitiminde Drama	2	2
Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	Müzik Eğitimi II	2	2	Resim Öğretimi II	3	0
Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı	2	0	Materyal Geliştirme	2	2	Çocuk Edebiyatı II	2	2
-			-			Okul Öncesinde Eğitici Araç Yapımı II	3	0
				VII. Yarıyıl				
Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	Anne-Baba Eğitimi	2	0	Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	2	2
Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi	3	0	Araştırma Projesi I	1	2	-		
				VIII. Yarıyıl				
Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları	3	0	İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları	2	0	-		
-			Araştırma Projesi II	1	2	-		
Toplam	**52**	**0**		**52**	**22**		**70**	**24**

Tablo 1'e bakıldığında okul öncesi öğretmenliği zorunlu alan eğitimi ders sayısı 2018 programında 19, 2006 programında 24, 1997 programında 28'dir. Tabloda belirtilen toplam teorik ders saatlerine bakıldığında 2018 ve 2006 programları 52, 1997 programı ise 70'tir. Toplam uygulamalı ders saatleri 1997'de 24, 2006'da 22 ve 2018'de 0'dır. Okul öncesi lisans programlarında zorunlu alan eğitimi toplam ders saatleri geçmişten günümüze doğru azalma göstermiştir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde önceki programlarda yer alan bazı alan eğitimi dersleri 2018 lisans programından kaldırılmıştır. 1997 programında yer alan anne ve çocuk beslenmesi, insan anatomisi ve fizyolojisi, çocukta hareket gelişimi ve eğitimi dersleri, 2006 programında anne-çocuk beslenmesi, insan anatomisi ve fizyolojisi, araştırma projesi I-II, anne-baba eğitimi, materyal geliştirme dersleri 2018 lisans programından kaldırılan derslere

örnektir. Karakter ve değer eğitimi, çocuğu tanıma ve değerlendirme gibi önceki programlarda yer almayan dersler 2018 lisans programına eklenen derslere örnektir. 2018 lisans programında bazı derslerin önceki programlara göre ders sayısında ve saatinde azalmaya gidilmiştir. Örneğin 1997 programında 5 ve 6.yarıyllarda bulunan çocuk edebiyatı dersi 2006 programında 4.yarıyılda çocuk edebiyatı olarak 2018 programında ise erken çocukluk dönemi edebiyatı adıyla yerini almıştır. Yine 1997'de bulunan çocuk edebiyatı I-II dersinde uygulamaya da yer verilirken 2006 ve 2018 lisans programlarında uygulama ders saatleri kaldırılmıştır. Ancak YÖK 2018 lisans programlarında haftalık ders çizelgesinde uygulama ders saatinin yer almamasının bu derslerde uygulama yapılmayacağı anlamına gelmediğini ifade etmiştir. Dersin amaçları doğrultusunda öğrencilerin okul, sınıf, çevre, laboratuvar vb. ortamlarda dersle ilgili gözlem ve uygulama yapmaya teşvik edilmelerini belirtmiştir (YÖK, 2018).

2018, 2006 ve 1997 Lisans Programlarında Yer Alan Zorunlu Meslek Bilgisi Derslerinin Ders Saatleri ve Dönemlere Göre Dağılımı ile Teori-Uygulama Dengesinin İncelenmesi

Tablo 2. 2018, 2006 ve 1997 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Zorunlu Meslek Bilgisi Ders Saatleri ve Dönemleri

2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı			**2006 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**			**1997 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**		
				I. Yarıyıl				
Ders	**T**	**U**	**Ders**	**T**	**U**	**Ders**	**T**	**U**
Eğitime Giriş	2	0	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0
Eğitim Felsefesi	2	0	-			-		
				II. Yarıyıl				
Eğitim Sosyolojisi	2	0	Eğitim Psikolojisi	3	0	Uygulama I	0	6
Eğitim Psikolojisi	2	0	-			-		
				III. Yarıyıl				
Türk Eğitim Tarihi	2	0	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	Gelişim ve Öğrenme	3	0
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	-			-		
				IV. Yarıyıl				
Öğretim Teknolojileri	2	0	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	-			-		
				V. Yarıyıl				
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	Sınıf Yönetimi	2	0	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2
Eğitimde Ölçme ve	2	0	Özel Öğretim	2	2	-		

Değerlendirme			Yöntemleri I					
-			Okul Deneyimi	1	4	-		
			VI. Yarıyıl					
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	Özel Eğitim	2	0	Sınıf Yönetimi	2	2
Sınıf Yönetimi	2	0	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2
-			-			Uygulama II	0	6
			VII. Yarıyıl					
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	Rehberlik	3	0	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2
Okullarda Rehberlik	2	0	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	Uygulama III	0	6
			VIII. Yarıyıl					
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	Öğretmenlik Uygulaması	2	6
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	Rehberlik	3	0
Toplam	**32**	**12**		**30**	**20**		**22**	**34**

Tablo 2'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenliği 2018 lisans programında yer alan zorunlu meslek bilgisi ders sayısı 16, 2006 lisans programında 13, 1997 lisans programında 12'dir. Toplam teorik ders saatleri 2018'de 32, 2006'da 30 ve 1997'de 22'dir. Geçmiş programlardan günümüze ders sayısı ve toplam teorik ders saatlerinde artış görülmektedir. Toplam uygulama ders saatleri 1997'de 34, 2006'da 20 iken 2018 programında 12'ye düşmüştür. 12 saatlik uygulama ders saati öğretmenlik uygulaması I-II dersinin uygulama saatleridir. Öğretmenlik uygulaması I-II dersi dışında uygulamaya yer verilmemiştir. Tablodaki diğer veriler incelendiğinde önceki programlarda yer alan bazı meslek bilgisi dersleri 2018 lisans programından kaldırılmıştır. 1997 programında yer alan gelişim ve öğrenme, 2006 programında okul deneyimi dersleri 2018 lisans programından kaldırılan derslere örnektir. Tablo 2 ve 3 incelendiğinde 1997 programında meslek bilgisi kategorisinde yer alan özel öğretim yöntemleri II dersi 2006 programında alan eğitimi kategorisinde yer almıştır. 1997'de özel öğretim yöntemleri I-II ve 2006'da meslek bilgisi kategorisinde yer alan özel öğretim yöntemleri I dersi ile alan eğitimi kategorisinde yer alan özel öğretim yöntemleri II dersi 2018 programında yer almamıştır. Önceki programlarda bulunmayan eğitim felsefesi ve eğitimde ahlak ve etik dersleri 2018 lisans programına eklenmiştir. Yine üç programda incelendiğinde bazı derslerin isim ve içeriklerinde değişikliğe gidilmiştir. 2006 programında 6.yarıyıl dersi olan özel eğitim 2018'de

özel eğitim ve kaynaştırma dersi adıyla 8.yarıyılda yerini almıştır. Bir diğer örnek ise 1997'de 5.yarıyıl dersi olan öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi 2006'da 4.yarıyıl dersi olarak öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, 2018'de ise 4.yarıyılda öğretim teknolojileri adıyla yerini almıştır. 1997 ve 2006 programında bu dersin uygulama ders saatleri bulunurken 2018'de yalnızca teorik kısmını ele alarak uygulamaya yer verilmemiştir.

2018, 2006 ve 1997 Lisans Programlarında Yer Alan Zorunlu Genel Kültür Derslerinin Ders Saatleri ve Dönemlere Göre Dağılımı ile Teori-Uygulama Dengesinin İncelenmesi

Tablo 3. 2018, 2006 ve 1997 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Zorunlu Genel Kültür Ders Saatleri ve Dönemleri

2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı			**2006 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**			**1997 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**		
			I. Yarıyıl					
Ders	**T**	**U**	**Ders**	**T**	**U**	**Ders**	**T**	**U**
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0
Yabancı Dil 1	2	0	Yabancı Dil I	3	0	Yabancı Dil I	3	0
Türk Dili 1	3	0	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0
Bilişim Teknolojileri	3	0	Bilgisayar I	2	2	Bilgisayar	2	2
			II. Yarıyıl					
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0
Yabancı Dil 2	2	0	Yabancı Dil II	3	0	Yabancı Dil II	3	0
Türk Dili 2	3	0	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0
-			Bilgisayar II	2	2	-		
-			Eğitim Felsefesi	2	0	-		
			III. Yarıyıl					
-			Eğitim Sosyolojisi	2	0	-		
			IV. Yarıyıl					
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	Türk Eğitim Tarihi	2	0	-		
			V. Yarıyıl					
-			İstatistik	2	0	-		
			VI. Yarıyıl					
-			Etkili İletişim	3	0	-		
-			Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	-		
-			Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	-		
			VII. Yarıyıl					
-			-			-		
			VIII. Yarıyıl					
-			-			-		
Toplam	**18**	**2**		**32**	**6**		**16**	**2**

Tablo 3 incelendiğinde zorunlu genel kültür ders sayısı 2018'de 8, 2006'da 15, 1997'de ise 7'dir. En çok ders sayısı 2006 lisans programında yer almaktadır. Teorik ders saatlerine bakıldığında en az 1997 en fazla 2006 programı teorik ders saatine sahiptir. En fazla uygulama ders saati 2006'da yer almıştır. 2018 programında yer alan 2 saatlik uygulama ders saati ise topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında verilmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde 2006'da 1 ve 2. yarıyılda bulunan bilgisayar I-II dersi 2018'de isim ve içeriğinde değişiklikler yapılarak bilişim teknolojileri adıyla 1. yarıyılda yerini almıştır. 1997 programında yer almayan 2006 programında 6.yarıyılda bulunan topluma hizmet uygulamaları dersi 2018'de 4.yarıyıla alınmıştır. Tablo 2 ile tablo 3 incelendiğinde 2006'da genel kültür kategorisinde yer alan eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve Türk eğitim tarihi dersi 2018'de değişikliğe giderek meslek bilgisi kategorisinde yerini almıştır. 2006 programında yer alan istatistik ve etkili iletişim dersi 2018'de kaldırılmıştır.

2018 Lisans Programında Yer Alan Seçmeli Derslerin İncelenmesi

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenliği 2018 Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) Seçmeli Dersler

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler	Genel Kültür Seçmeli Dersler	Alan Eğitimi Seçmeli Dersler
Açık ve uzaktan öğrenme	Bağımlılık ve bağımlılıkla mücadele	Aile eğitimi ve katılımı
Çocuk psikolojisi	Beslenme ve sağlık	Çocuk ve medya
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	Bilim tarihi ve felsefesi	Çocukta davranış yönetimi
Eğitim hukuku	Bilim ve araştırma etiği	Çocukta hareket gelişimi ve eğitimi
Eğitim antropolojisi	Ekonomi ve girişimcilik	Çocukta sosyal beceri eğitimi
Eğitim tarihi	Geleneksel Türk el sanatları	Erken çocukluk eğitiminde geleneksel çocuk oyunları
Eğitimde drama	İnsan hakları ve demokrasi eğitimi	Erken çocuklukta dil ve kavram gelişimi
Eğitimde program dışı etkinlikler	İnsan ilişkileri ve iletişim	Erken çocuklukta duyu eğitimi
Eğitimde program geliştirme	Kariyer planlama ve geliştirme	Erken çocuklukta ritim, dans ve Orff eğitimi
Eğitimde proje hazırlama	Kültür ve dil	Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri
Eleştirel ve analitik düşünme	Medya okuryazarlığı	Farklı ülkelerde erken çocukluk eğitimi
Kapsayıcı eğitim	Mesleki İngilizce	Hastanede yatan çocukların eğitimi
Karşılaştırmalı eğitim	Sanat ve estetik	Risk altındaki çocuklar ve eğitimi
Mikro öğretim	Türk halk oyunları	Sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi
Müze eğitimi	Türk işaret dili	Türk kültüründe aile ve çocuk
Okul dışı öğrenme ortamları	Türk kültür coğrafyası	
Öğrenme güçlüğü	Türk musikisi	
Öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama	Türk sanatı tarihi	
Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim		
Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme		

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak MB, GK ve AE kategorisindeki seçmeli ders sayısı ve çeşidinin fazla olduğu görülmektedir. Önceki programlarda seçmeli derslerin belirlenmesi eğitim fakültelerine bırakılırken güncellenen 2018 lisans programı ile YÖK tavsiye niteliğinde seçmeli dersler sunmakta ayrıca öğretim elemanları da seçmeli ders önerisinde bulunabileceklerdir (Yurdakal, 2018). Tablo 1 ve tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği 1997 programında zorunlu ders kategorisinde yer alan çocukta hareket gelişimi ve eğitimi ve çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk dersleri, 2006 programında yaratıcılık ve geliştirilmesi dersi isim ve içerikte bazı değişikliklere gidilerek 2018 lisans programında seçmeli ders kategorisine alınmıştır.

2018, 2006 ve 1997 Lisans Programlarında Toplam Ders Saatinin ve Kredisinin İncelenmesi

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Yer Alan Toplam Ders Saati ve Kredisi

	Toplam Teorik Ders Saati	Toplam Uygulama Ders Saati	Toplam Kredi
Okul Öncesi Öğretmenliği 2018 Lisans Programı	134	14	141
Okul Öncesi Öğretmenliği 2006 Lisans Programı	127	48	151
Okul Öncesi Öğretmenliği 1997 Lisans Programı	120	60	146

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği programlarında en fazla toplam teorik ders saatine 2018, en az ise 1997 programı sahiptir. Toplam uygulama ders saatine en az 2018, en fazla 1997 programı yer vermiştir. 2018 lisans programında toplam uygulama ders saati 14'tür. Tablo 2 ve 3'e bakıldığında 2018 programında yer alan uygulama ders saatlerinde 12 saat öğretmenlik uygulaması I-II, 2 saat ise genel kültür kategorisinde yer alan topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında verildiği görülmektedir. Toplam kredinin en fazla olduğu program 2006 lisans programıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programında 1997 ve 2006 lisans programları ile karşılaştırılarak farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1'de okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu alan eğitimi ders sayısının azaldığı görülmektedir. Okul öncesi lisans programlarında zorunlu alan eğitimi toplam ders saatleri geçmişten günümüze doğru azalma göstermiştir. Alan eğitimi ders saatlerinin azaltılması öğretmen adaylarının alanında yeterli donanıma sahip olamamasına sebep olabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının 75 soruluk KPSS öğretmenlik alan bilgisi testinde (ÖABT) ortalamanın %50,2'de olması da (ÖSYM, 2020) bu durumu desteklemektedir. Alan eğitiminde yeterli bilgiye sahip olmadan mezun olan öğretmenlerin bulunması gelecek nesillerin yetişmesini olumsuz etkileyecektir. İnce Aka, Yılmaz ve Karakaya (2019) çalışmalarında 2018 fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan biyoloji derslerini

öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve katılımcıların biyoloji ders saatlerinin azaltılmasının öğretmen adaylarının alan bilgisini olumsuz yönde etkileyeceği fikrini belirttiklerini ifade etmiştir.

Alan eğitiminde uygulama ders saatinin günümüze doğru azaldığı ve son 2018 programında uygulamalı ders saatlerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının alana yönelik uygulamalara tabi olmadan mezun olmaları ve göreve başladıklarında hizmet öncesinde edinmiş oldukları teorik bilgileri nasıl pratiğe dönüştürecekleri konusunda endişe duymalarına sebep olabilir. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının daha fazla uygulamalı derslerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çaycı (2011) sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisini incelemiş ve alan eğitimi derslerinin alınması ve başarıyla tamamlanması öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algılarını yükselttiği sonucuna varmıştır.

Önceki programlarda bulunan bazı derslerin 2018'de kaldırıldığı ve 1997 ve 2006 programlarında yer almayan bazı derslerinde 2018 programına eklendiği görülmüştür. Eklenen derslerden bazıları yenilik getirirken bazıları ise öğretim elamanları ve öğrenciler tarafından eleştirilmektedir. 2018 lisans programında bazı derslerin önceki programlara göre ders sayısının ve uygulama ders saatinin azaltılması ise öğretmen adaylarının eksik bir donanımla mezun olacaklarını düşündürmektedir.

Tablo 2'de 1997'den 2018'e zorunlu meslek bilgisi ders sayısının ve toplam teorik ders saatinin arttığı, en fazla ders sayısının ve teorik ders saatinin 2018 programında yer aldığı görülmektedir. Teorik ders saatlerinin artırılması ezberci bir eğitim anlayışını da beraberinde getirebilir. Bu da öğretmen adaylarının hizmet öncesinde almış oldukları teorik bilgileri özümseyememelerine sebep olabilir. Toplam uygulama ders saatinin 2018'de düştüğü görülmektedir. Okul deneyimi dersi 2006'da bir dönem verilirken 2018 lisans programında kaldırılmıştır. Bu durum programda bir eksiklik olarak yer almıştır. Öğretmen adayları okul

deneyimi dersi ile staj uygulamalarına katılmadan önce okul-sınıf ve öğrenci etkileşimini gözlemleyebilmelidir. Aksi takdirde öğretmenlik uygulamasının ilk zamanlarında bocalayabilir. Okul deneyimi dersi aslında öğretmenlik uygulaması dersinin hazırlık safhasıdır. Kaymakçı, Keskin ve Çimen (2018) ortaokul matematik öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lisans dersleri üzerine görüşlerini ele aldığı çalışmasında katılımcıların çoğunun lisans eğitiminde uygulama ve staj derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yıldız Altan, Ulutaş ve Demiriz (2018) okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması isimli çalışmalarında öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılması, sadece bu derste değil tüm derslerde uygulamaya yönlendirilmeleri öğretmen adaylarının daha donanımlı olarak mesleğe hazır olmalarını sağlayabileceği görüşündedir. Önceki programlarda bulunan bazı derslerin 2018'de kaldırıldığı ve 1997 ve 2006 programlarında yer almayan meslek bilgisi derslerinin 2018 programına eklendiği görülmüştür. 2018 programında bazı derslerin isim ve içeriklerinde değişikliğe gidildiği bazı derslerin de dönemleri değiştirildiği görülmektedir. 1997 ve 2006 programında bazı derslerin uygulama ders saatleri bulunurken 2018'de yalnızca teorik kısmı ele alarak uygulamaya yer verilmemiştir.

Tablo 3'te zorunlu genel kültür kategorisinde 2018 programında bazı derslerin isim ve içeriklerinde değişikliğe gidildiği bazı derslerin de dönemleri değiştirildiği görülmektedir. 2006 programında zorunlu genel kültür kategorisinde yer alan birkaç ders 2018 programından kaldırılmıştır. Etkili iletişim, istatistik ve eğitim sosyolojisi bu derslere örnektir. Tonga (2020) çalışmasında 1997, 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarını incelemiş ve zamanla programlarda bazı derslerde isim değişikliği yapıldığını yine önceki programlarda yer alan bazı derslerinde 2018 programında kaldırıldığını belirtmiştir. Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarını bulunduğu çağın gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde mezun etmeyi hedefler. Programlarda bulunan özellikle genel kültür dersleri de öğretmen adaylarının günlük hayatta karşılaşabileceği durumlara yöneliktir. 1997'den itibaren değişen ve

gelişen yaşam koşulları programlarda yer alan bazı genel kültür derslerinin kaldırılmasına yine programa yeni derslerin de eklenmesini beraberinde getirmiştir. Bu durum programların canlılığını göstermektedir.

Tablo 3'te zorunlu genel kültür ders sayısı en çok 2006 lisans programında yer almaktadır. Toplam teorik ders saatleri 1997 programında 16, 2006 programında 32 ve 2018 programında 18'dir. Görüldüğü gibi en fazla teorik ders saatine 2006 programı sahiptir. Çoban (2010) araştırmasında 1997 ve 2006 Türkçe öğretmenliği lisans programını değerlendirmiş ve 1997 programına göre genel kültür derslerinin 2006 lisans programında artmış olduğunu belirtmiştir. Tablo 2 ve tablo 3 incelendiğinde 2006 programında zorunlu genel kültür kategorisinde yer alan Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi derslerinin 2018 programında zorunlu meslek bilgisi kategorisine alındığı görülmektedir.

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenliği 2018 lisans programında yer alan seçmeli MB, GK ve AE derslerinin çeşitliliği görülmektedir. Önceki programlarda zorunlu ders kategorisinde yer alan bazı dersler 2018 lisans programında seçmeli ders kategorisine alınmıştır. Tablo 1 ve tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği 1997 programında yer alan yaratıcı çocuk dersi, 2006 programında yaratıcılık ve geliştirilmesi dersi isim ve içerikte bazı değişikliklere gidilerek 2018 lisans programında seçmeli ders kategorisine alınması bu duruma örnektir. Alan eğitimi derslerinin seçmeli ders kategorisine alınması alanda yetişecek öğretmen adaylarının bilgi eksikliğine yol açabilir. MB ve GK alanında seçmeli ders sayısının artırılması ise katkı sağlayıcı bir gelişme olarak düşünülebilir. Bartan (2019), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında genel kültür/genel yetenek derslerinin seçmeli derslere dönüştürülmesi ve çeşitliliğinin artırılması, farklı branş ve farklı fakültelerden derslerin alınması yönünde görüş belirttiklerini tespit etmiştir. Akarsu, Yılmazer ve Geçit (2020), çalışmalarında 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kıyasla 2018 lisans programında seçmeli ders sayısının arttırılarak çeşitlendirildiğini belirtmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının ilgi duyacakları, kendilerini

daha iyi geliştirmek isteyecekleri konularda ders seçimleri yapabilmeleri bakımından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 5'te 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programında toplam teorik ve uygulama ders saati ile krediye bakıldığında önceki programlara göre değişiklik göstermektedir. Şöyle ki programların kredi sayıları 1997 programı 146, 2006 programı 151, 2018 programı ise 141'dir. En fazla toplam teorik ders saatine 2018, en az ise 1997 programı sahiptir. Toplam uygulama ders saatine en az 2018, en fazla 1997 programı yer vermiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- 2018 OÖÖ lisans programında alan eğitimi kategorisinde yer alan uygulamalı ders saatleri arttırılabilir.
- Çalışma analiz edildiğinde zorunlu alan eğitimi dersleri azaltılmıştır. Öğretmen adaylarının daha iyi alan bilgisi ile yetişebilmeleri için Programda zorunlu alan eğitimi ders saatleri arttırılabilir.
- 2018 OÖÖ lisans programında yer alan teorik ders saatlerinin artırılması ezberci bir eğitim anlayışına doğru yönelim olacağından teorik dersler azaltılabilir.
- 2006 OÖÖ lisans programında yer alan okul deneyimi dersi içeriğinde bazı değişiklikler yapılarak 2018 lisans programında öğretmenlik uygulaması 1-2 dersleri öncesi yeniden yer alması öğrencilerin yararına olacaktır.
- OÖÖ lisans programında seçmeli ders kategorisinde yer alan aile eğitimi ve katılımı, erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri dersleri zorunlu ders kategorisine alınabilir.
- OÖÖ lisans programı ile ilgili öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınabileceği nitel çalışmalar yapılarak gelecekte hazırlanacak yeni programlara zemin oluşturması sağlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma bir derleme çalışmasıdır bu nedenle etik kurul kararına ihtiyaç duyulmamaktadır.

Kaynakça/References

Abazaoğlu İ., Yıldırım O., & Yıldızhan Y. (2015). Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 411-423. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/39.abazaoglu.pdf

Akarsu A. H., Yılmazer A., & Geçit Y. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Programlarının Yapısı: 2006-2018 Programlarının Karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 56, 23-60. DOI: 10.21764/ maeuefd.556902

Aktan O., & Akkutay Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. Asya Öğretim Dergisi, 2(1), 64-79. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17642

Aras S., & Sözen S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=T%C3%BCrkiye%2C+Finlandiya+ve+G%C3%BCney+Kore%E2%80%99de+%C3%96%C4%9Fretmen+Yeti%C5%9Ftirme+Programlar%C4%B1n%C4%B1n+%C4%B0ncelenmesi.+&btnG=

Arduç, M. A., Taşkın G. ve Mutlu F. (2020). Türkiye'de 2018 Yılında Uygulamaya Konulan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının 1998 ve 2006 Lisans Programları ile Karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55, 71-94.

Bartan M. (2019). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı Hakkında Görüş ve Önerileri. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1), 24-36.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(1), 101-118.

Çaycı B. (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 1-12.

Çelik M., & Gündoğdu K. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31580

Çelikten M., & Şanal M., & Yeni Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231612

Çetin Ş. (2018). Öğretmenlik Mesleğinde Değerler. Ergün M., Oral B., & Yazar T. (Editörler). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün, Yarın) (s. 165). Ankara: Pegem Akademi.

Çoban A. (2010). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 5(3), 958-976. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934597.pdf

Çoban A. (2018). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizin Tarihi Temelleri. Ergün M., Oral B., & Yazar T. (Editörler). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün, Yarın) (s. 30). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Öğretmen Yetiştirme Sorunları. 143-162. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/101017

Eşme İ. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). YÖK. Ankara.

İnce Aka, E., Yılmaz, M. & Karakaya, M. (2019). 2018 Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programındaki Biyoloji Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 133-143.

Kandır A., & Yazıcı E. (2018). Okul Öncesi Eğitim: Kurumsallaşma, Program ve Öğretmen Yetiştirme Süreci. Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi / Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi, 22, s99-117.

Karataş Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Kaymakcı, K., Keskin, E. ve Ev Çimen, E. (2018). Eskişehir ilindeki ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları dersler üzerine görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 3(1), 23-41.

Kıral B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 15, 170-189.

Kıroğlu K. (2020). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Demirel Ö., Kaya Z., & Kıroğlu K. (Editörler). Eğitime Giriş (ss. 263-282). Ankara: Pegem Akademi.

Oktay A. (1983). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5743/1872

ÖSYM. (2020). 2020-KPSS Lisans (Genel Yetenek-Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi ÖABT) Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler22102020.pdf

Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 1547-1564.

Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. AUAd, 4(4), 58- 68.

Yıldız Altan, R., Ulutaş, İ. ve Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (3), 869-886.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). Ankara. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf

Yükseköğretim Kurulu YÖK. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Yurdakal, H. İ. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 6(29), 1483-1499.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr

Development Of Attitude Scale Towards The Performance Of Improvisation In Turkish Maqam Music

Funda Keklik Kal, Tokat Gaziosmanpasa University, ORCID ID: 0000-0001-7440-7549
Banu Geboloğlu, Tokat Gaziosmanpasa University, ORCID ID: 0000-0002-0589-3050
Betül Alatlı, Balikesir University, ORCID ID: 0000-0003-2424-5937

Abstract

In this study, it is aimed to develop a scale to determine the attitudes of the 3rd and 4th grade students who play Turkish classical music instruments in the undergraduate state conservatories that provide Turkish music education towards the performance of taksim. The research is a quantitative study in the screening model. In addition, this scale, which was developed to perform improvisation in Turkish music, is important in terms of its contribution to the field of Turkish music, as it is the first of two studies, whose validity and reliability have been tested.

The 59-item trial form of the scale was administered to a total of 307 students studying at 15 randomly selected universities. As a result of the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity, a final 32-item form was created. The obtained data were analyzed in accordance with the stages of the scale development process. Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the whole scale was determined as 0,92, test-retest reliability coefficient was determined as r = 0.66, p <.05.

As a result of the analysis, a valid and reliable scale consisting of 2 sub-dimensions as positive and negative attitudes and 32 items that can measure the attitudes of third and fourth year undergraduate students towards the execution of the division has been developed. Studies to verify the factor structure can also be conducted by studying this attitude scale with different and suitable sample groups.

Keywords: Improvisation, Attitude scale, Turkish music

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1480-1511
DOI:10.17679/inuefd.914429

Article type:
Research article

Received : 12.04.2021
Accepted : 13.08.2021

Suggested Citation

Keklik Kal, F., Geboloğlu, B. & Alatlı, B. (2021). Development of attitude scale towards the performance of improvisation in Turkish maqam music, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1480-1511. DOI: 10.17679/inuefd.914429

*This research was produced from a master's thesis studied in 2020.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to the ethnomusicologist Judetzs, improvisation can be defined as an improvisational art that requires mastery in implementing the rules of harmony between notes, although it does not restrict the use of notes and modes at the time of performance since it requires instant creativity (Judetz, 2000: 54). It is thought that a performer must have the necessary theoretical knowledge, a certain level of instrument mastery, some skills, as well as many physical and psychological features to perform qualified improvisations. In addition to these features, it is possible to add individuals' attitudes towards the concept of improvisation. Individuals' attitudes towards the performance of improvisation can be expressed as a product of positive or negative evaluations that they retain in their memory. The term attitude was first used by Herbert Spencer in 1862 to refer to "the mental state of an individual" (Akt., Şen, 2011: 38). Kağıtçıbaşı and Cemalcılar (2017) studied the elements of attitude under three headings as emotional, cognitive, and behavioral attitudes and stated that these three elements were organized with each other (Kağıtçıbaşı and Cemalcılar, 2017: 131-132). It can be said that there is a strong bond between attitude and behavior pair. However, it may not always be appropriate to show attitudes as the source of behaviors that occur in the individual (Kızıklı, 2019: 43).

Purpose

This study aimed to develop an attitude scale towards performing improvisation in Turkish music for students at undergraduate public conservatories that teach Turkish music. According to the results of the literature review, this study is thought to be important because it is the first of two studies that can make a valid and reliable measurement of the attitudes of students at the undergraduate level towards performing improvisation.

Method

This study uses the survey model. The universe of this study consists of 3rd and 4th-grade students playing Turkish classical music instruments in public conservatories that provide Turkish music education at the undergraduate level in Turkey. The sample of the study, on the other hand, consists of 3rd and 4th-grade students who are studying at the public conservatories of universities selected by simple random sampling method from different regions in Turkey without considering any bias and who play Turkish art music instruments, except for the percussion, during the 2019-2020 academic year. The development process of the scale of attitudes towards performing improvisation was as follows: determining the qualities to be measured with the scale; writing the items of the scale; submitting the scale items to expert opinion for language and scientific review; correcting the scale items and creating a draft form; conducting a trial administration; processing the data obtained from the trial administration; data analysis, and finalizing the form. SPSS 21,0 software package was used in the analysis of the scale.

Findings

It was found that the correlation coefficients between the scores of each item on the scale and the overall scale score, which is the sum of the scores of all items, ranged between -,37 and ,69. Some items on the scale were removed from the scale because they had a correlation coefficient of less than 0,30, and the number of items on the scale was reduced to 42. The difference between the mean of the scores obtained from the upper and lower groups separately for each item was analyzed using the independent samples t-test method. The overall test score statistics of the trial form of the attitude scale towards performing improvisation in Turkish music were

calculated as follows: mean overall score, 219,64, the upper value, 221,00, standard deviation, 21,84, and the median, 221,00. The highest and lowest scores in the group were determined as 271,00 and 103,00, respectively. The kurtosis coefficient was determined as 3,83 and the skewness coefficient as -1,16. The chi-square value obtained from Bartlett's test of sphericity was found to be X8202 = 5247,28, p <0,05. The KMO value calculated for the same data was determined as ,92. The principal components factor analysis was conducted on the 42-item form of the attitude scale developed, and varimax rotation, one of the orthogonal rotation methods, was used as the rotation method. Besides, to determine the number of factors in the scale, the scree plot was used, and the scale was found to have two factors. Cronbach's alpha coefficient was determined as 0,92 for the overall scale. To calculate the test-retest reliability coefficient of the scale developed, the final form of the scale was administered twice with three-week interval on the same student groups, and a significant and moderate level that is almost high correlation was found between the results of the data obtained from both administrations of the scale (r = 0.66, p <.05).

Discussion & Conclusion

The attitude scale designed by Varış and Cesur (2012) for secondary school level music education has 3 factors and 18 items. They determined that the attitude scale developed for secondary school level music lessons was a valid and reliable scale in measuring the attitudes of secondary school students towards the music course (Varış & Cesur, 2012: 361-374). The scale type used in the aforementioned studies and the analyses conducted and the type of scale developed by Keklik Kal (2020) within the scope of the present study and the analyses conducted are in parallel with each other. Yet, these scales are also different from each other in that the studies mentioned are

at primary and secondary education levels, and the study of Keklik Kal (2020) is at the undergraduate level. As a result of the analyses conducted within the scope of the current study, a valid and reliable scale consisting of 32 items with two factors, namely positive and negative attitudes, which can measure the attitudes of third and fourth-year undergraduate students towards the performance of improvisation, was created.

Türk Makam Müziğinde Taksim İcra Etmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Funda Keklik Kal, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7440-7549
Banu Geboloğlu, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0589-3050
Betül Alatlı, Balıkesir Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2424-5937

Öz

Bu çalışmada, Türk müziği eğitimi veren lisans düzeyindeki devlet konservatuvarlarında, Türk sanat müziği enstrümanı icrâ eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin taksim icrâsına ilişkin tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik geliştirilen bu ölçek, geçerliği ve güvenirliği test edilmiş bir ölçektir. Bu alanda yapılmış ilk çalışma olması özelliği ile de Türk müziği alanına sağlayacağı katkı bakımından önem arz etmektedir.
Ölçeğin 59 maddelik deneme formu, random seçilen 15 üniversitede öğrenim gören toplam 307 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapı geçerliğini saptayabilmek amacı ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 32 maddelik nihai formuna ulaşmıştır. Elde edilen veriler, ölçek geliştirme sürecinin aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,92, test-tekrar-test güvenirlik katsayısı ise r=0,66, p<.05 olarak tespit edilmiştir.
Yapılan analizler sonucunda, lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerin taksim icrasına yönelik tutumlarını ölçebilecek, olumlu ve olumsuz tutumlar olmak üzere 2 alt boyutlu ve 32 maddeden meydana gelen geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçek oluşturulmuştur. Geliştirilen bu tutum ölçeğinin, daha farklı ve uygun örneklemler ile çalışılarak faktör yapısının doğrulanmasına yönelik araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Taksim, Tutum ölçeği, Türk müziği

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1480-1511
DOI:10.17679/inuefd.914429

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
12.04.2021
Kabul Tarihi:
13.08.2021

Önerilen Atıf

Keklik Kal, F., Geboloğlu, B. & Alatlı, B. (2021). Türk makam müziğinde taksim icra etmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1480-1511. DOI: 10.17679/inuefd.914429

*Bu araştırma 2020 yılında çalışılan bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Türk Müziğinde Taksim İcra Etmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Arapça kısm'dan türetilen taksim kavramı; bölme, parçalama anlamına gelmektedir. İlk defa bu kavrama "Nevbet-i Mürettep" ismindeki dergide XV. yy'da rastlanılmaktadır. Bir müzik kuramcısı olan Seydi'nin "El-Matla" edvarında görülen, "*bir kişi nevbet-i mürettip seslendirmeyi amaçlarsa, önce bir makam göstere, ondan sonra peşrev ede…*" cümlesi o dönemlerde 'makam gösterme' kavramının 'taksim' teriminin yerine kullanıldığını göstermektedir (Akt., Akdoğu, 1989: 1-2). IX. yy'dan XV. yy'a kadar geçen sürede taksim terimi yerine 'makam gösterme' gibi farklı kelimelerin kullanıldığı düşünülmektedir. Etnomüzikolog Judetzs'e göre taksim; anlık yaratıcılık gerektirdiğinden icrâ anında perde ve usûl kullanımını kısıtlamamakla beraber, perdeler arasındaki uyum kurallarının uygulanmasında ustalık gerektiren bir doğaçlama sanatı olarak ifade edilebilmektedir (Judetz, 2000: 54). Bir taksimin başarılı olarak nitelendirilebilmesi, icrâcının sanatındaki marifeti ve makam bilgisi ile doğru orantılıdır (Karadeniz, 1965: 159). Taksim, makamların niteliklerini gösterecek biçimde ses dizileri arasında gezinmeye ve icrâcının anlık ruh hâli ile usûle bağlı olmadan icrâ edilen bir saz müziği olarak ifade edilebilmektedir. Bir icrâcının taksim yapabilmesi için icra yeteneğinin yanı sıra gerekli nazari bilgilere sahip olması ve aynı zamanda çalgı hâkimiyetinin de belirli bir düzeyde olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan literatür incelemelerine istinaden, taksimin usûlsüz icrâ edilmesi görüşünden farklı olan bir düşünceye de rastlanılmıştır. Türk müziği tarihinde 4/4'lük ölçüde notaya alınmış bazı taksimlerin olduğu, taksimin bir ölçü kalıbına bağlı olarak ortaya çıktığı ve geçmişte bu şekilde yapıldığı görülmüştür (Başara, 2010: 130).

Bir icrâcının daha nitelikli taksimler ortaya koyabilmesi için fiziksel ve psikolojik bir takım özellikleri de taşıması gerektiği düşünülmektedir. Bu özelliklere ek olarak bireylerin taksim kavramına yönelik tutumlarını da ekleyebilmek mümkündür. Bireyin taksim kavramına ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum içerisinde olması, taksim icrasını dolaylı yönden etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple bireylerin tutumlarının belirlenmesi oldukça önemli bir

durumdur (Öztürk ve Kalyoncu, 2014: 235). Bireylerin taksim icrasına yönelik tutumları, hafızalarında sakladıkları olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerin oluşturduğu bir ürün olarak ifade edilebilmektedir.

Tutum kavramının bugüne kadar birçok tanımının olmasına karşılık, geleneksel tutum tanımlarının her biri farklı bir kavramlaştırma içerebilmekte, her biri tutumun farklı bir yönünü ifade edebilmektedir. Tutum, Herbert Spencer tarafından ilk defa 1862'de "bireyin zihinsel durumu" anlamına gelen bir kavram olarak kullanıldığı görülmüştür (Akt., Şen, 2011: 38). Tutumlar bireylerin başka bireyler, düşünceler ve nesneler ile ilgili değerlendirmeleridir. Tutumlar bireylerin davranışlarını belirledikleri için önemlidir. Chapman (1999)'a göre tutum; eşyalara, olaylara ve kişilere zihinsel bir bakış biçimi olarak ifade edilebilmektedir. Aynı zamanda tutumların durağan olmayıp tam aksine, süreklilik arz eden algısal ve dinamik bir süreç olduğu da bilinmektedir (Chapman, 1999: 3-4). Tutum, gözle görülebilen bir özelliğe sahip olmadığı için sergilenebilen bir davranış değil fakat bireyin davranışlarından bir çıkarsama yapılarak o bireye atfedilen davranışa hazırlayıcı bir tepki ön eğilimidir (Arkonaç, 2012: 138). Bu bağlamda tutumun, bireyin eyleme geçmeden önceki düşüncesini ifade ettiği söylenebilmektedir. Phillips (2003), tutumların iki türde oluşabileceğine değinmiştir. Birey, ya başkalarının geliştirdiği tutumlardan etkilenerek ya da bir tutum nesnesiyle etkileşimde bulunarak kendi tutumlarını oluşturabilmektedir (Phillips, 2003: 3). Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2017)' da tutumun öğelerini duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlıkta incelemiş ve bu üç öğenin birbiri ile organize olduğunu ifade etmiştir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017: 131-132). Tutum ve davranış ikilisi arasında güçlü bir bağ olduğu söylenebilir. Ancak bireyde her zaman için gerçekleşen davranışların kaynağı olarak tutumların gösterilmesi doğru olmayabilir (Kızıklı, 2019: 43). Birey görmüş olduğu dikkat çeken bir obje için olumlu bir tutum geliştirilebilmekte fakat o obje ile ilgili bir davranışa yönelim göstermeyebilmektedir. Böylece de tutum-davranış tutarsızlıkları ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017: 134-140).

Türk müziğinde taksim tahlilleri üzerine yapılmış çalışmaların bazılarında (Kaçar, 2000; Erdoğan, 2010; Özdemir, 2008; Merallı, 2020; Gürel, 2016; Aydemir, 2010; Işıktaş, 2011 vd.) taksimin makamsal ve teknik yönleri, taksim icracılarının kişisel motifleri, makam geçkileri, taksimlerde kullanılan ses alanları ve frekans değerleri, üslup ve tavır özellikleri vb. konuların incelendiği, Çalhan (2020) tarafından da Türk makam müziğinde taksim icrasına yönelik bir tutum ölçeği geliştirildiği görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Taksimin, dinleyicinin kulağını kendinden sonra icrâ edilecek olan eserin makamına hazırlaması, özgün melodilerden oluşması, klâsik fasılların, Mevlevi ayinlerinin ve dinî müziğimizin önemli ayinlerinin vb. gibi diğer türlerin, arasında ya da başında icrâ edilmesi özelliği ile Türk makam müziğindeki yeri ve öneminin açıkça ifade edildiği görülebilmektedir. Bu araştırmada, Türk müziği eğitimi veren lisans düzeyindeki devlet konservatuvarlarında öğrenim gören öğrencilere ilişkin, Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirmek amaç edinilmiştir. Bu çalışmanın literatür taraması sonucuna göre, taksim icrâ etmeye yönelik lisans düzeyinde öğrenci tutumunu geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek, çalışmalardan ilki olması özelliği ile de önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada bireylerin taksim icra etmeye yönelik tutumlarına ilişkin bir ölçek geliştirilmesi amaçlandığından araştırma tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modelinde araştırmalarda, araştırmaya konu olan birey, obje ya da herhangi bir olay, kendi şartları dâhilinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır, hiçbir şekilde onları etkileme veya değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

Yapılan araştırmanın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Karar Belgesi'nin 29.11.2019 tarihli, 11 numaralı oturum ve 06 numaralı karar sayısınca tüm izinleri alınmıştır. Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında,

Türk müziği eğitimi veren devlet konservatuvarının lisans düzeyindeki 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve vurmalı çalgılar hariç, Türk sanat müziği çalgısı icrâ eden öğrenciler ve Türkiye'nin yedi bölgesinde yer alan birbirinden farklı 15 üniversite ile sınırlandırılmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada geliştirilen taksim icrâsına yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik aşamasının son bölümünde test-tekrar-test yönteminden faydalanılmıştır. İlki 28 Şubat 2020 tarihinde gerçekleştirilen test-tekrar-test yöntemi çalışmasına Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Ege Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 70 öğrenci dâhil edilmiştir. İlk uygulamanın ardından üç hafta sonra tekrarı yapılacak olan bu yöntem, corona virüs salgının kısa zamanda küresel salgın haline dönüşmesi ve binlerce insanın ölümüne sebep olmasının ardından, Dünya Sağlık Örgütü tarafından covid-19 pandemisi ilan edilmesi ile yarım kalmıştır. 16 Mart 2020 ile tüm eğitim kurumlarının eğitim-öğretime ara vermesi bu çalışmanın gidişatını olumsuz yönde etkilemiş olup, test-tekrar-test yönteminde de ulaşmayı hedeflediğimiz öğrenci sayısının düşmesine neden olmuştur. Bu sebeple bu çalışma, test-tekrar-test yönteminin son bölümünde ulaşılabilen öğrenci sayısı 15 ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubu, soruları samimi ve içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır. Çalışmanın evreni, Türkiye'de lisans düzeyinde Türk müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında, Türk sanat müziği çalgısı icrâ eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden meydana gelmektedir. Çalışmanın örneklemini ise, hiçbir yanlılık aranmadan Türkiye'de farklı bölgelerden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş üniversitelerin devlet konservatuvarlarında, 2019-2020 eğitim-öğretim yılları içerisinde öğrenim gören ve vurmalı çalgılar hariç Türk sanat müziği çalgısı icrâ eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri (n=307) oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme (random), evrende var olan tüm unsurların birbirine eşit biçimde seçilme şansına sahip oldukları örnekleme biçimidir (Karasar, 2005: 113). Lisans 1. ve 2. sınıflar, taksim icrasının gerektirdiği belirli bir nazari bilgi seviyesine henüz ulaşamadıkları, bireysel çalgıları üzerinde tam anlamıyla hâkimiyet sağlayamadıkları ve her öğrencinin belirli bir

alt yapıya sahip olarak lisans eğitimine başlayamadığı ihtimalleri göz önünde bulundurularak çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Türk Sanat Müziği Çalgısı İcra Eden Öğrencilerin Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı

Tablo1. Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

	Sınıf Seviyeleri		
Üniversiteler	**3.Sınıf**	**4.Sınıf**	**Toplam**
Akdeniz Üniversitesi	2	9	11
Kafkas Üniversitesi	6	8	14
Fırat Üniversitesi	9	17	26
Selçuk Üniversitesi	10	5	15
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	5	11	16
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	8	6	14
Ege Üniversitesi	26	25	51
Gaziantep Üniversitesi	14	27	41
Dicle Üniversitesi	4	12	16
Afyon Kocatepe Üniversitesi	19	18	37
İstanbul Üniversitesi	5	3	8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	9	2	11
İstanbul Teknik Üniversitesi	3	20	23
Sakarya Üniversitesi	9	8	17
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	6	7
Toplam	**130**	**177**	**307**

Tablo 1’de her bir üniversiteden elde edilen verilere göre, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3. ve 4. sınıflardan ölçek uygulamasına toplamda 307 öğrenci katılmıştır. Üçüncü sınıf seviyesinden 26 öğrenci ile en yüksek Ege Üniversitesi, 1 öğrenci ile en düşük Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, dördüncü sınıf seviyesinden 27 öğrenci ile en yüksek Gaziantep Üniversitesi, 2 öğrenci ile en düşük Ondokuz Mayıs Üniversitesinden katılım sağlanmıştır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Dağılımı

Üniversiteler	Cinsiyet			Toplam
	Belirtilmemiş	Kız	Erkek	
Akdeniz Üniversitesi	-	4	7	11
Kafkas Üniversitesi	-	6	8	14
Fırat Üniversitesi	-	13	13	26
Selçuk Üniversitesi	-	4	11	15
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	-	3	13	16
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	-	9	5	14
Ege Üniversitesi	1	22	28	51
Gaziantep Üniversitesi	-	20	21	41
Dicle Üniversitesi	-	9	7	16
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	14	22	37
İstanbul Üniversitesi	-	3	5	8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	4	7	11
İstanbul Teknik Üniversitesi	-	6	17	23
Sakarya Üniversitesi	-	2	15	17
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	-	1	6	7
Toplam	**2**	**120**	**185**	**307**

Tablo 2'de her bir üniversiteden elde edilen verilere göre, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ölçek uygulamasına katılan 307 öğrenciden cinsiyet ayrımına göre; kız öğrenciler arasında 22 öğrenci ile en yüksek Ege Üniversitesi, 1 öğrenci ile en düşük Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, erkek öğrenciler arasında 28 öğrenci ile en yüksek Ege Üniversitesi, 5'er öğrenci ile en düşük Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinden katılım sağlanmıştır.

Tablo 3. Bireysel Çalgılarına Göre Dağılımı

Üniversiteler	Kanun	Klasik Kemençe	Viyolonsel	Klarnet	Ud	Keman	Ney	Tanbur	Belirtilmeyen	Toplam
Akdeniz Üniversitesi	4	1	-	-	6	-	-	-	-	11
Kafkas Üniversitesi	1	-	-	-	7	4	2	-	-	14
Fırat Üniversitesi	4	2	2	1	6	6	4	-	1	26
Selçuk Üniversitesi	3	1	-	-	3	2	6	-	-	15
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	1	1	2	4	3	4	-	-	16
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	4	1	-	3	1	1	2	-	14
Ege Üniversitesi	5	5	5	3	4	11	8	10	-	51
Gaziantep Üniversitesi	6	2	2	-	11	15	2	3	-	41
Dicle Üniversitesi	1	2	-	-	2	11	-	-	-	16
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	1	4	-	13	6	2	7	-	37
İstanbul Üniversitesi	2	-	-	-	3	-	3	-	-	8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	-	-	-	4	-	4	-	-	11
İstanbul Teknik Üniversitesi	3	4	-	1	4	4	6	1	-	23
Sakarya Üniversitesi	-	2	-	2	4	2	2	5	-	17
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	-	-	-	-	2	2	3	-	-	7
Toplam	**39**	**25**	**15**	**9**	**76**	**67**	**47**	**28**	**1**	**307**

Tablo 3'te her bir üniversiteden elde edilen verilere göre, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3. ve 4. sınıflardan ölçek uygulamasına katılan 307 öğrenciden bireysel çalgı ayrımına göre, Gaziantep Üniversitesinde 15 öğrenci ile en fazla keman çalgısını icra eden öğrencilerin, onu takiben Afyon Kocatepe Üniversitesinde 13 öğrenci ile ud çalgısı icra eden öğrencilerin uygulamaya katıldığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Bu başlık altında Taksim icra etmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilme süreci ele alınmıştır. Madde yazımına geçilmeden önce ilgili alanda literatür taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiştir. Bununla birlikte Afyon Kocatepe Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Türk müziği devlet

konservatuvarı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 40 kişilik bir öğrenci grubu ile kompozisyon çalışması yapılmıştır.

Öğrencilerin taksim icrâ etmeye yönelik duygu, düşünce ve görüşleri ile ilgili yazmış oldukları kompozisyonlar ve literatür taraması esas alınarak, öğrencilerin taksim icrâsına yönelik tutumlarına ilişkin, tüm boyutları içerisine alan 90 madde yazılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi formatında hazırlanmıştır. Yanıtlar, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Olumlu ifadeli maddeler 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters çevrilerek puanlama buna göre hesaplanmıştır.

Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşü almak üzere araştırmacılar tarafından “Uzman Görüş formu” geliştirilmiştir. Bu aşamada ölçeği inceleyen uzmanlara, ölçeğin kapsamı, geliştirilme amacı ve kendisinden beklenenlerin yer aldığı bir yönerge iletilmiş ve uzmanlar her bir maddeye yönelik görüşlerini “Bu madde uygun“, “Bu madde uygun değil” ve “Bu madde şu şekilde değiştirilsin” olarak ifade etmişlerdir. Hazırlanan taslak ölçeğin uygunluğu için; bir Türk dili ve edebiyatı uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve beş Türk müziği uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda taslak ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve yapılan bu düzenlemeler sonucunda ölçek 59 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Elde edilen deneme formu ile deneme uygulamasının yerine getirilebilmesi için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinden gerekli izin alınmıştır. Daha sonra deneme uygulamasından önce gerekli düzeltmeleri yapabilmek için, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve yaklaşık uygulama süresini belirlemek amacı ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan on kişilik bir gruba ölçek, ön deneme formu olarak uygulanmıştır. Bu uygulamaya katılan öğrencilerin dördü erkek, altısı kızdır ve beşi lisans 3. sınıf, beşi ise lisans 4. sınıf öğrencisidir. Uygulama anında ve sonrasında öğrencilerin fikirleri değerlendirilerek eksik

ya da anlaşılmayan kısımlarda düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin ön deneme formu ortalama uygulama süresi de hesaplandıktan sonra deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Deneme formu 3 bölümden meydana gelmektedir;

- Yönerge,
- Kişisel Bilgiler,
- Maddeler ve cevap seçenekleri.

Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik tutum ölçeğinin 59 maddelik deneme formu, Türk müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarının, lisans 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve Türk sanat müziği enstrümanı icrâ eden toplam 307 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme formundan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin nihai formu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek analizinde SPSS 21,0 paket programı kullanılmıştır. Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi kapsamında madde analizi, ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini belirlemeye ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi süreci yürütülmüştür. Bağımsız Gruplar t-Testi yoluyla, maddelerin o madde ile ölçülmek istenen niteliğe sahip olanlar ve sahip olmayanları yeterli seviyede ayırt edebildiğini göstermek amacıyla %27'lik alt-üst grup ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Madde analizi, ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü özellik ile ölçeğin tamamının ölçtüğü özelliğin aynı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda ölçekte bulunan maddelerin her birine ait madde puanı ve ölçekte bulunan bütün maddelere ait puanların toplamından meydana gelen ölçek puanı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır.

Türk makam müziğinde taksim icra etmeye yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin, amacına uygun olup olmadığını tespit edebilmek için ölçekle ilgili geçerlik kanıtları saptanmaya

çalışılmış ve faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için yapılan açımlayıcı faktör analizindeki faktörler tespit edilirken, özdeğerler ve yamaç-birikinti grafiğinden istifade edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve açıklanmıştır.

Maddelerin madde-toplam test puanı korelasyonu ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı değeri, ölçeğin güvenirliğini test etmek için hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin test-tekrar-test güvenirliği de incelenmiştir. Test-tekrar-test güvenilirliği için ölçek 15 kişilik bir gruba 3 hafta ara ile uygulanmıştır. Tespit edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında yer almadığı görülmüştür. Bu sebeple araştırma esnasında geliştirilen ölçeğin test-tekrar-test güvenirliği parametrik olmayan istatistiksel testlerden Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Geliştirilen ölçeğin deneme formunda bulunan maddelerin standart sapma değerleri, alt-üst grup t değerleri, aritmetik ortalama değerleri, madde-ölçek korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir. Ortanca ve tepe değeri ile çarpıklık ve basıklık değerleri de yapılan analizler sonucu belirtilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Deneme Formunda Yer Alan Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde No	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Ayırtedicilik t Değeri (Alt%27-Üst %27)
M1	4,59	,72	,59*	-6,48*
M2	2,14	1,29	-,15*	1,63
M3	4,07	1,00	,48*	-5,80*
M4	1,97	1,04	-,37*	4,28*
M5	4,52	,84	,58*	-6,82*
M6	2,49	1,19	,14*	-4,32*
M7	2,81	1,22	,34*	-7,10*

M8	2,44	1,15	,04*	-2,03*
M9	4,21	,98	,50*	-7,77*
M10	2,07	1,14	-,22*	2,38*
M11	4,36	,89	,47*	-6,08*
M12	4,49	,78	,56*	-7,72*
M13	2,55	1,16	-,00*	-,93
M14	3,57	1,15	,41*	-7,13*
M15	4,31	,92	,59*	-9,36*
M16	4,44	,83	,61*	-9,02*
M17	4,64	,76	,63*	-6,75*
M18	3,54	1,01	,41*	-6,31*
M19	3,64	1,02	,36*	-6,08*
M20	4,46	,92	,57*	-7,99*
M21	3,32	1,28	,35*	-7,50*
M22	3,45	1,24	,46*	-8,69*
M23	3,84	1,18	,29*	-3,42*
M24	4,22	,93	,61*	-10,37*
M25	2,92	1,13	,22*	-4,08*
M26	3,40	1,20	,05*	-,86
M27	3,41	1,25	,16*	-1,80
M28	2,81	1,28	,04*	-,35
M29	3,92	1,10	,42*	-5,81*
M30	4,20	,90	,65*	-9,64*
M31	4,21	1,00	,36*	-4,44*
M32	3,36	1,34	,34*	-6,00*
M33	4,13	1,06	,38*	-5,71*
M34	3,99	1,08	,37*	-6,65*
M35	3,94	,96	,37*	-5,46*
M36	3,64	,95	,48*	-6,79*
M37	4,10	,93	,52*	-7,79*
M38	4,15	1,03	,52*	-7,84*
M39	3,87	1,19	,25*	-2,72*
M40	4,42	,81	,60*	-9,60*
M41	4,08	1,01	,60*	-8,46*
M42	3,88	1,09	,62*	-11,56*

M43	4,45	,81	,69*	-9,59*
M44	4,35	,87	,54*	-8,01*
M45	3,50	1,21	,34*	-4,71*
M46	4,29	,88	,59*	-10,69*
M47	3,55	1,27	,23*	-3,73*
M48	4,49	,78	,65*	-9,61*
M49	4,33	,91	,57*	-7,78*
M50	3,75	1,16	,47*	-8,39*
M51	2,84	1,26	,02*	-1,23
M52	3,01	1,23	,16*	-1,64
M53	4,21	,99	,61*	-9,58*
M54	3,21	1,29	,31*	-4,27*
M55	4,12	,99	,58*	-8,59*
M56	3,51	1,18	,35*	-6,92*
M57	3,92	,94	,44*	-5,91*
M58	3,81	1,06	,27*	-4,27*
M59	3,72	1,12	,19*	-3,20*

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte bulunan her bir maddeye ait puanlar ile bütün maddelerin sahip olduğu puanların toplamından meydana gelen ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir. Tabloda yer alan her maddeye ait ölçek puanı ile her maddenin sahip olduğu madde puanı arasındaki korelasyon katsayıları -,37 ile ,69 arasında farklılaştığı görülmektedir. Madde ile toplam ölçekten alınan puan arasındaki ilişkinin ,30'dan yüksek olması beklenmiş ve madde toplam korelasyonu ,30'dan düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tespit edilen ,30'luk korelasyon değeri güvenirlik açısından "iyi" bir değer olarak ifade edilebilmektedir (Şencan, 2005: 113). m2, m4, m6, m8, m10, m13, m23, m25, m26, m27, m28, m39, m47, m51, m52, m58, m59 maddeler ,30'dan düşük korelasyon kat sayısına sahip oldukları için ölçekten atılmış ve elde edilen ölçek 42 maddeye indirgenmiştir. Ayrıca bu korelasyon değerleri istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, ölçekte bulunan her

maddenin ölçtüğü nitelik ile ölçeğin genel anlamda ölçmüş olduğu niteliğin aynı olduğu, şeklinde yorumlanabilir.

Uygulamaya dâhil olan öğrencilerin ölçekteki her bir maddeye vermiş oldukları cevaplara karşılık gelen değerlerin toplanması ile meydana gelen ölçek puanları, en yüksek orandan en düşüğe doğru düzenlenmiştir. Toplam 307 kişilik öğrenci grubundan en yüksek ve en düşük puanlara sahip 83'er kişi üst % 27' lik ve alt % 27' lik grupları temsil etmektedir. Bu oluşuma bağlı olarak her madde için üst ve alt gruptan ayrı ayrı edinilen puanların ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Gruplar t- Testi yöntemi ile incelenmiştir. Üst ve alt gruplarda bulunan öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamalarının, istatistiksel olarak ölçekteki bütün maddeler için 0,05 düzeyinde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, ölçekte yer alan her maddenin, o madde ile ölçülmek istenilen özelliğe sahip olanlar ile sahip olmayanları iyi derecede ayırabildiği görülmektedir. Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin deneme formu toplam test puanı istatistikleri, toplam test puanı açısından ortalama 219,64, tepe değer 221,00, standart sapma 21,84, ortanca ise 221,00 olarak hesaplanmıştır. Grupta yer alan en yüksek puan ise 271,00, en düşük puan ise 103,00 olarak tespit edilmiştir. Basıklık kat sayısı 3,83, çarpıklık kat sayısı ise -1,16 olarak belirlenmiştir. Edinilen bulgular, verilerin normal bir dağılıma yakın bir dağılım biçimi göstermiş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

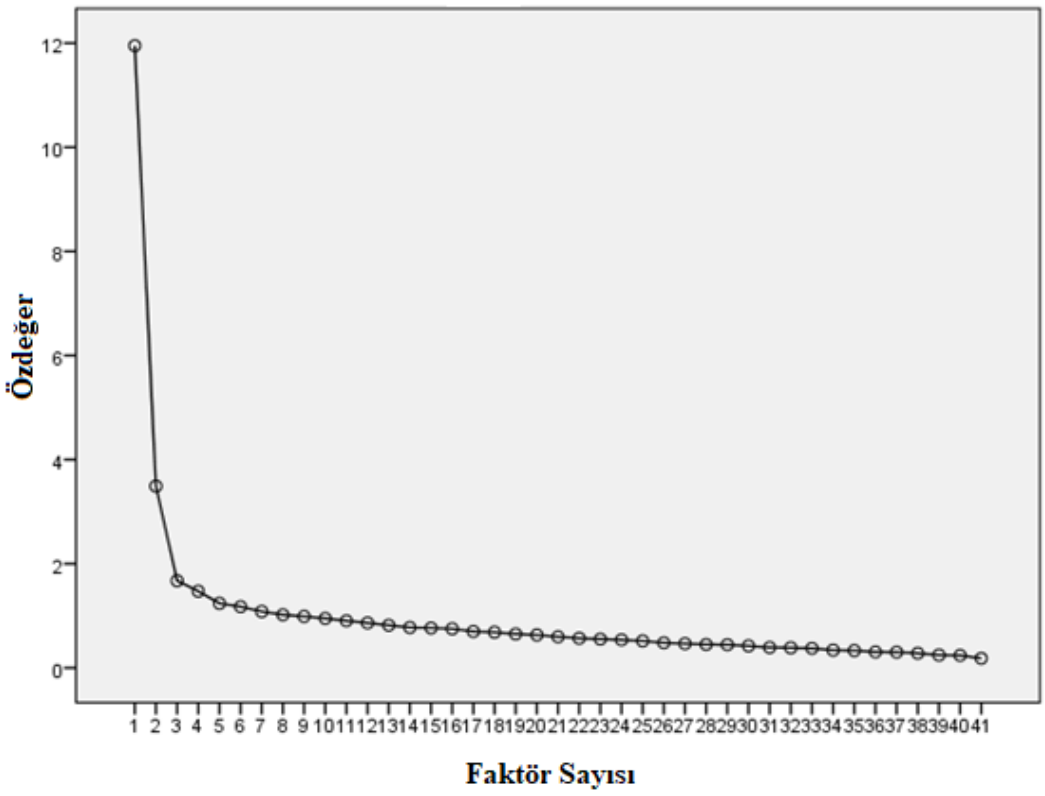
Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için 307 kişilik gruptan edinilen bulgulara açımlayıcı faktör analizi uygulanmış daha sonra bu analiz sonucuna göre ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Deneme uygulaması yapılan ölçekten alınan verilerin faktör analizi için uygulanabilirliğini gösteren ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Bartlett Küresellik Testi; örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla da Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bartlett Küresellik

Testinden elde edilen ki- kare değeri ise X^2_{820}= 5247,28 , p<0,05 olarak bulunmuştur. Aynı veriler için hesaplanan KMO değeri ,921 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin ,60'dan daha yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu sonucunu işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2007: 126). Elde edilen bulgular ışığında ölçeğin deneme formundan gelen verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin 42 maddelik formu üzerinde temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve dik döndürme yöntemlerinden olan varimax, döndürme yöntemi olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda ölçekte yer alan faktör sayısını belirlemek amacıyla yamaç-birikinti grafiğinden faydalanılmıştır.

Şekil 1. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucu elde edilen Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde yüksek ivmeli düşüşün üçüncü faktörden sonra plato yaptığı yani üçüncü noktadan sonra azaldığı görülmektedir. Bu bağlamda dördüncü ve ondan sonraki faktörlerin varyansa uyguladıkları katkının azalmakta olduğu ve ek varyansların

katkılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (Şekil-1). Geliştirilen ölçeğin üç faktör ile analizi yapıldığında açıklanan varyans ile ölçek boyutları yeterli olmadığı için ölçeğin iki faktör ile sınırlandırılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda elde edilen veriler ışığında, her bir faktöre dâhil olan maddeler incelenmiş ve incelenen maddelerin benzer nitelikleri ölçtüğü gözlenmiştir.

Buna göre Yamaç Birikinti Grafiği incelendiğinde geliştirilen ölçeğin iki faktörlü olmasına karar verilmiş ve açımlayıcı faktör analizi bu iki faktör için tekrar hesaplanmıştır. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkıyı görebilmek için Tablo 5' e bakıldığında, birinci faktör değeri % 32,88, ikinci faktör değeri ise % 8,87' dir. Belirlenen bu iki faktörün varyansa uyguladıkları toplam katkının % 41,75 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması, çok faktörlü desenlerde yeterli düzey olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2012: 245).

Tablo 5. Türk Makam Müziğinde Taksim İcra Etmeye Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Özdeğerler				**Döndürülmüş Kareler Toplamı**		
Faktör	**Özdeğer**	**Açıklanan Varyans (%)**	**Toplamlı Varyans (%)**	**Özdeğer**	**Açıklanan Varyans (%)**	**Toplamlı Varyans (%)**
1	10,86	33,95	33,95	10,52	32,88	32,88
2	2,49	7,79	41,75	2,84	8,87	41,75

Ölçeği meydana getiren her iki faktörde yer alan maddelere ilişkin ifadelerden yola çıkılarak, bu iki faktörün, "Olumlu tutumlar" ve "Olumsuz tutumlar" olmak üzere iki başlıkta toparlanmasına karar verilmiştir. Geliştirilen ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin faktörler üzerindeki dağılımı incelenmiş ve ölçekteki maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyonun olduğunu tespit edebilmek için döndürülmüş bileşenler matrisi oluşturularak maddelerin faktör yük değerlerinin kabul seviyesini karşılayıp karşılamadığı gözetilmiştir (Tablo- 6).

Tablo 6. Türk Makam Müziğinde Taksim İcrâ Etmeye Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

	Faktör	
	1	**2**
M43	,78	
M17	,77	
M48	,74	
M16	,72	
M5	,70	
M46	,70	
M24	,69	
M12	,68	
M40	,67	
M53	,66	
M15	,66	
M1	,65	
M30	,65	
M49	,65	
M44	,63	
M20	,63	
M55	,62	
M11	,59	
M41	,57	
M3	,56	
M38	,53	
M9	,52	
M37	,46	
M29	,46	
M57	,46	
M33	,45	
M31	,38	
M32		,75
M21		,73
M7		,72
M45		,69
M54		,61

Geliştirilen tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değeri ,30 olarak belirlenmiştir. Maddeler arasında faktör yük değeri ,30 ve altında olan maddeler ve belirlenen her iki faktörle uyum içerisinde olmayan maddelerin ölçekten çıkarılmasına, faktör yük değeri ,30 ve üzerinde olan maddelerin ise ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Tablo 6'daki her bir madde incelendiğinde bütün maddelerin yük kabul düzeyinin yüksek değerde olduğu yani ,30 ve üzerinde seyrettiği görülmektedir. Bir maddenin bir faktörü veya bir yapıyı iyi derecede

ölçtüğünü söyleyebilmek için bu faktör yükünün ,30 ya da ,30'dan daha yüksek bir değerde olması gerekmektedir (Karaman, 2015: 31). Ölçeğin deneme formundaki m2, m4, m6, m8, m10, m13, m14, m18, m19, m22, m23, m25, m26, m27, m28, m34, m35, m36, m39, m42, m47, m50, m51, m52, m56, m58, m59 maddelerinin yapılan analiz sonucu çalışmadığı görülerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda m1, m3, m5, m9, m11, m12, m15, m16, m17, m20, m24, m29, m30, m31, m33, m37, m38, m40, m41, m43, m44, m46, m48, m49, m53, m55, m57 maddelerinin birinci faktör altında; m7, m21, m32, m45, m54 maddelerin ise ikinci faktör altında toplandığı görülmektedir (Tablo- 6). Faktör yük değerlerinin birinci faktörde ,38 ile ,78 arasında; ikinci faktörde ise ,61 ile ,75 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Türk Makam Müziğinde Taksim İcra Etmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Deneme Formuna Ait Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1: Olumlu Tutumlar			**Açıklanan Varyans: %32,88**
Eski Madde No	**Yeni Madde No**	**İfadeler**	**Faktör Yükü**
1	1	Taksim icrâ ederken duygularımı ifade etmek, benim için önemlidir.	,65
3	2	Taksimleri taklit ederek icrâ etmenin beni geliştirdiğini düşünürüm.	,56
5	3	Çok fazla taksim dinlemenin, taksim icrâsı için yol gösterici olduğunu düşünürüm.	,70
9	5	Çalgı icrâcısının çalgıdaki teknik becerisi ile taksim icrâsı arasında doğru orantı olduğunu düşünürüm.	,52
11	6	Çalgının yapısal (fiziksel) anlamda iyi olması taksim icrâsına olumlu yönde etki eder.	,59
12	7	Çalgının tınısal anlamda iyi olması taksim icrâsına olumlu yönde etki eder.	,68
15	8	Farklı formlarda eserler dinleyerek taksim icrâmı geliştirebileceğimi düşünürüm.	,66
16	9	Çalgımla ne kadar çok eser icrâ edersem o kadar iyi taksim yapabilirim.	,72
17	10	Taksim icrâ edeceğim makamı çok iyi bilmem, icrâ	,77

		edeceğim taksimi olumlu yönde etkiler.	
20	11	Çalgıyı sevmenin taksim icrâsını olumlu etkilediğini düşünürüm.	,63
24	13	Taksim icrâ edebildiğimi düşünmek, beni daha çok taksim icrâ etmeye teşvik eder.	,69
29	14	Transpoze taksim çalışmalarının taksim icrâsını olumlu etkilediğini düşünürüm.	,46
30	15	Bireysel olarak icrâ ettiğim taksimlerden keyif alırım.	,65
31	16	Yalnızken taksim icrâ ettiğimde heyecanlanmam.	,38
33	18	Taksim icrâ etmenin ayrı bir yetenek olduğunu düşünürüm.	,45
37	19	Taksim icrâ ederken nüans kullanmaktan kaçınmam.	,46
38	20	Etüt çalışmalarının taksim icrâsını geliştirdiğini düşünürüm.	,53
40	21	Taksim icrâsının bireyin içinden gelen duygu yoğunluğunu yansıtma biçimi olduğuna inanırım.	,67
41	22	Taksim icrâ ederken çeşni kullanmaya özen gösteririm.	,57
43	23	Taksim icrâsını beğendiğim bir icrâcıdan dinlediğim taksimler, gelişimime olumlu yönde katkı sağlar.	,78
44	24	Doğaçlama becerisi yüksek olan bireylerin daha ahenkli taksim icrâ ettiklerini düşünürüm.	,63
46	26	Taksim icrâ edebilmenin üretkenlik ile doğru orantılı olduğunu düşünürüm.	,70
48	27	Çalgımla ne kadar çok taksim pratiği yaparsam o kadar güzel taksim yapabilirim.	,74
49	28	Birbirine yakın makamları bilmenin taksim icrâsını olumlu etkileyeceğine inanırım.	,65
53	29	Meslek çalgısı dersinde taksim çalışmalarının yapılmasının taksim icrâ becerisini arttırdığını düşünürüm.	,66
55	31	Herhangi bir taksim icrâsını dinlerken çalgımla eşlik etmek, taksim icrâ becerimi geliştirir.	,62
57	32	Taksim icrâsında benim için en önemli şey tavırdır.	,46
Faktör 2: Olumsuz Tutumlar			**Açıklanan Varyans: % 8,87**
32	17	Yakın arkadaşlarımın yanında taksim icrâ etmek beni strese sokar.	,75
21	12	Taksim icrâ ederken utanırım.	,73
7	4	Taksim icrâ ederken duygularımı ifade etmek, benim için önemlidir.	,72

45	25	Konser esnasında taksim icrâ etmek beni olumsuz etkiler.	,69
54	30	Sınav esnasında taksim icrâ etmek beni olumsuz etkiler.	,61
			Toplam Açıklanan Varyans: % 41,75

Tablo 7'ye bakıldığında birinci faktörün 1., 3., 5., 9., 11., 12., 15., 16., 17., 20., 24., 29., 30., 31., 33., 37., 38., 40., 41., 43., 44., 46., 48., 49., 53., 55., 57. maddelerden meydana geldiği görülmektedir. Bu faktörü kapsayan bütün ifadeler incelendiğinde, bütün maddelerin olumlu ifadeler içerdiği saptanmış ve bu bağlamda birinci faktör *"Olumlu Tutumlar"* olarak isimlendirilmiştir. 27 maddeden oluşan olumlu tutumlar başlığı altındaki maddelerin ,38 ile ,78 arasında farklılaşan faktör yüklerine sahip olduğu görülmüş, ilgili faktörün açıkladığı varyansın ise %32,88 olduğu tespit edilmiştir. Tablo 9 gözden geçirildiğinde ikinci faktörün 7., 21., 32., 45., 54. maddelerden meydana geldiği görülmektedir. Bu faktörü kapsayan bütün ifadeler incelendiğinde, bütün maddelerin olumsuz ifadeler içerdiği saptanmış ve bu bağlamda ikinci faktör *"Olumsuz Tutumlar"* olarak isimlendirilmiştir. 5 maddeden oluşan olumsuz tutumlar başlığı altındaki maddelerin ,61 ile ,75 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu görülmüş ve ilgili faktörün açıkladığı varyansın ise % 8,87 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan her bir maddelerin nitelikleri ile ilgili bulgular tablo 7'de gösterilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde meydana gelen ölçeğin nihai formunda bulunan her bir madde ile o maddenin ait olduğu faktör yükleri ,38 ile ,78 arasında farklılık göstermektedir. Hesaplanan bu katsayılar ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ölçekte bulunan her bir maddenin ölçtüğü nitelik ile her bir maddenin ait olduğu faktörün ölçtüğü niteliğin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. İki faktör arasındaki bağlantıyı belirlemek üzere hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel olarak 0,22 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tespit edilen düşük düzeydeki anlamlı ilişki ayrı ayrı her iki faktör için, ölçülen özelliğin farklı bir boyutunu ölçtüğü olarak ifade edilebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirliği

Ölçeği oluşturan tüm maddelerin ölçeğin tamamı ile ölçülmek istenen niteliği ölçüp ölçmediğine veya ölçek içeriğindeki her bir faktör başlığı altında bulunan maddelerin ilgili faktör ile ölçülmek istenen niteliği ölçüp ölçmediğine yönelik bilgi veren Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bulunup hesaplanmıştır. Likert tipi ölçeklerin güvenirliğini ölçmek amacı ile kullanılan Cronbach Alpha katsayısı, ölçek ve ölçeğin alt boyutları için hesaplanır ve bu katsayı maddelerin iç tutarlılığına yönelik bilgi verir (Tezbaşaran, 1996). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için 0,94; ikinci faktör için 0,76 ve ölçeğin bütünü için 0,92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu katsayılar ölçekteki her bir faktör için ve ölçeğin tamamı için kabul edilebilir seviyede olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Test-Tekrar-Test Güvenirliği

Geliştirilen ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik katsayısının hesaplanabilmesi için ölçeğin meydana getirilen nihai formu, üç hafta arayla iki kez 15 kişilik aynı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen verilerin sonuçları arasındaki manidar, yükseğe yakın orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir, $r=0,66$, $p<.05$. Hesaplanan bu değer, tutum ölçeğinin kararlı ölçme sonuçları verdiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışma da Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik, bilimsel anlamda geçerlik ve güvenirliği test edilmiş, öğrenci taksim icrâ tutumunu değerlendirecek bir ölçek geliştirilmiştir. Varış ve Cesur, (2012)'un ortaöğretim düzeyi müzik dersine ilişkin geliştirilen tutum ölçeği 3 faktörlü ve 18 maddeli olarak geliştirilmiştir. Sonuç olarak ortaöğretim düzeyi müzik dersine ilişkin hazırlanan tutum ölçeğinin, ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine

yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür (Varış ve Cesur, 2012: 361-374). Shaw ve Tomcala (1976), tarafından yapılan bir araştırmada Likert tipi ölçekleme kullanılmış ve cevaplar faktör analizi yönteminden istifâde edilerek hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının, ilkokul çocukları üzerinde müzik tutumunun çeşitli yönlerini ölçebilen bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Shaw ve Tomcala, 1976: 74-76). Yukarıda bahsi geçen çalışmalarda kullanılan ölçek tipi, yapılan analizler ile bu çalışma kapsamında Keklik Kal (2020) tarafından geliştirilen ölçek tipi ve yapılan analizler birbiriyle paralellik göstermektedir. Fakat yukarıdaki araştırmaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde olması, Keklik Kal (2020)'ın çalışmasının ise lisans düzeyinde olması yönü ile birbirlerinden ayrıldıkları görülmektedir.

Çalhan, (2020) Taksim yapmaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi başlıklı çalışmasını, güzel sanatlar ve tasarım fakülteleri Türk sanat müziği ana sanat dalları, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi bilim dalları ve Türk müziği konservatuvarlarında taksim eğitimi almış, lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 267 öğrenciye uyguladığı görülmüştür. Analizler sonucu 116 öğrencinin daha önce hiç taksim yapmadığı gerekçesi ile çalışmaya dâhil edilmediği ve sonuç olarak uygulamaya katılan öğrenci sayısının 151 olarak sınırlandırıldığı belirtilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen ölçeğin KMO değeri ,86, Barlett's test sonucunun da anlamlı bulunduğu görülmüş, üç alt boyuttan ve 19 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı da ,91 olarak tespit edilmiştir. Çalhan'ın tutum ölçeği çalışmasının bu çalışma ile güvenirlik kat sayı değerleri ve KMO değerleri bakımından paralellik göstermekte olduğu görülmüş; çalışma grupları, ölçek boyutları, madde sayıları ve uygulamaya katılan öğrenci sayıları bakımdan da farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında Keklik Kal (2020) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin iki boyutlu olması, toplam 307 öğrenciye ulaşması, 32 maddeden oluşması ve Türk müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında öğrenim gören lisans 3. ve 4. sınıflara uygulanması iki çalışmanın farklı noktalarını ortaya koymaktadır. Keklik Kal'ın çalışmasında, lisans 1. ve 2. Sınıf

düzeyindeki her öğrencinin belirli bir alt yapı ile eğitim hayatına başlamadığı ve taksim icrâ edebilecek seviyeye ulaşmış olamayacakları göz önünde bulundurularak en başından çalışmaya dâhil edilmemiştir. Aynı zamanda bu çalışmada taksimin irticalen yapılan bir form türü olması sebebi ile eğitim yoluyla öğrencilere tasvir edilemeyeceği düşünülerek lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde taksim eğitimi alan ya da almayan diye bir ayrım yapılmamış tüm öğrenciler uygulamaya dâhil edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin geçerliği ve güvenirliğine yönelik sonuçlar şu şekildedir:

- Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçekle ölçülmek istenen nitelikleri ölçebilecek seviyede olduğuna, yani kapsam geçerliğine ilişkin bulgular uzman görüşlerine dayandırılmıştır. Uzman görüşleri ve literatür taraması doğrultusunda 59 maddelik deneme formu elde edilmiştir.
- Her bir madde, o madde ile ölçülmek istenen niteliğe sahip olanlar ile sahip olmayanları iyi ayırabilmekte yani ölçekte bulunan maddelerin ayırt edicilikleri yeterli düzeydedir.
- Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktörden meydana geldiği belirlenmiştir. Bu faktörlerin altında bulunan her bir madde tek tek incelendikten sonra faktörler adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörü “Olumlu tutumlar”, ikinci faktörü ise “Olumsuz tutumlar” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörlerin kendi içinde beklenen uyumu verdiği sonucuna ulaşılmış ve sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli seviyede olduğu şeklinde ifade edilmiştir.

- Ölçekte yer alan her maddenin, ölçeğin bütünüyle olan ilişkisi yeterince yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Ölçekte yer alan her bir maddenin ölçtüğü nitelik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü niteliğin aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Nihai ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları tespit edilmiştir. Ölçeğin her bir faktörüne ait Cronbach alpha güvenirlik katsayılarının yüksek seviyede bulunması, her faktörün altında bulunan maddelerin faktörün tamamıyla olan ilişkisinin yeterli seviyede olduğunu, bunun yanı sıra ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach güvenilirlik katsayısı yeterli düzeyde olduğu yani ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ölçeğin test-tekrar-test yöntemi yoluyla elde edilen güvenirlik katsayısı yüksek bulunmuştur. Bu sonuç da ölçeğin tekrar uygulanması durumunda önceki sonuçlar ile birbirine yakın sonuçları verdiğini yani kararlı bir ölçme sonuçları verdiğini belirtmektedir.
- Ölçek, uygulamasının kolaylığı ve puanlamasının pratik olması yönünün yanı sıra, zaman ve maliyet açısından da ekonomik olması bakımından oldukça kullanışlı bir ölçme aracı olması şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öneriler

Türk makam müziğinde taksim icrâ etmeye yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ilgili elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir. Taksim icrâ etmeye yönelik geliştirilen tutum ölçeği, farklı uygun örneklem gruplarına uygulanarak faktör yapısının doğrulanmasına ilişkin çalışmalar yürütülebilir. Taksim icra etmeye yönelik tutumlar, farklı değişkenler açısından incelenebilir. Farklı taksim türlerinin öğrenciler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Karar Belgesi'nin 29.11.2019 tarihli, 11 numaralı oturum ve 06 numaralı karar sayısınca tüm izinleri alınmıştır.

Kaynakça/References

Akdoğu, O. (1989). *Taksim nedir nasıl yapılır?.* İzmir: İhlâs A.Ş.

Arkonaç, S. A. (2012). *Sosyal psikolojide insanları anlamak deneysel ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydemir, O. (2010). *Şükrü Tunar'ın klarnet taksimleri ve yorumları*. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri Bölümü, Türk Müziği Ana Bilim Dalı, Türk Sanat Müziği Bilim Dalı.

Başara, E. (2010). Dânişzâde Şevket Gavsî'nin mûsikîmiz ve taksîmlerle ilgili bir makalesi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. *XIV*(1): 125-131.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Chapman, E. N. (1999). *Tutum en değerli varlığınız.* Çev. Alp Durmuş. İstanbul: Alfa Yayınevi.

Çalhan, N. (2020). *Taksim yapmaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, E. (2010). *Kanun icrası tekniği bakımından Erol Deran taksimleri üzerine bir araştırma*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Gürel, M. (2016). *Nubar Tekyay'ın keman taksimlerinin tahlîli*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Türk Müziği Ana Bilim Dalı.

Işıktaş, B. (2011). *Şerif Muhittin Targan'ın ud tekniğine katkısı: 6 ud taksiminin analizi.* İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Müziği Ana Sanat Dalı, Türk Sanat Müziği Bilim Dalı.

Judetz, E. P. (2000). *Prens Dimitrie Cantemir, Türk muskisi bestekârı ve nazariyatçısı*. Çev. S. Alimdar. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Kaçar, G. Y. (2000). *Yorgo Bacanos'un ud taksîmleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karadeniz, M. E. (1965). *Türk mûsikîsinin nazariye ve esasları*. Birinci Basım. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kızıklı, H. O. (2019). *Türk sanat ve Türk halk müziği çalgılarıyla yürütülen müzik dersi uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin ders başarı ve tutumlarına etkisi*. Tokat: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Merallı, E. (2020). *Sadi Işılay'ın taksimlerinin müzikal analizi*. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Musikisi Ana Bilim Dalı, Türk Musikisi Sanat Dalı.

Özdemir, A. T. (2008). *Cinuçen Tanrıkorur taksimleri'nin makamsal ve teknik analizi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı, Müzik Sanat Dalı.

Öztürk, Ö., & Kalyoncu, N. (2014). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi için bir tutum ölçeği geliştirme denemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies. (25-I*): 235-248.

Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students.* (Non-published Dissertation). Iowa.

Shaw, C. N., & Tomcala, M. (1976). A music attitude scale for use with upper elementary school children. *Journal of Research in Music Education. 24*(2): 73- 80.

Şen, Y. (2011). *Müzik öğretmenliği öğrencilerinin "geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Varış, Y. A., & Cesur, D. (2012). Ortaöğretim düzeyi müzik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy. 7*(4): 361-374.

İletişim/Correspondence

Öğr. Grv. Funda KEKLİK KAL
fundakeklikk@gmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Banu GEBOLOĞLU
banu.gebologlu@gop.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Betül ALATLI
betulkarakocalatli@gmail.com

21st Century Skills of School Principals from the Perspective of School Principals and Teachers

Abdullah Çevik, Kahramanmaras Assessment and Evaluation Center, ORCID ID: 0000-0003-0659-480X
Hasan Demirtaş, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-4223-5786

Abstract

The aim of this study is to determine the 21st century skill levels of school principals according to the opinions of teachers and school principals. The study group of the study, which is conducted according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, consists of 18 teachers and 11 school principals working in Kahramanmaras in the 2020-2021 academic year. The data collected through the semi-structured interview forms developed by the researchers were coded using the content analysis technique. As a result of the research, it was observed that school principals' problem-solving skills, which are under the learning and renewal skills, are high, and their level of professional and personal self-development is low. It was also observed that school principals were able to communicate effectively but could not use these communication skills in line with collaborative teamwork that led teachers to collaboration. It has been observed that school principals can keep up with changes in flexibility and adaptation under life and career skills, but they have deficiencies in managing change and time management under the same skill. According to the teachers' opinions, it was observed that school principals showed managerial characteristics rather than leadership and focused on the result rather than the process. Finally, it was concluded that the school principals' information, media, and communication technology skills were at a sufficient level according to the teachers and their opinions.

Keywords: 21st Century Skills, School Principal, Competence, Literacy, Skill

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1512-1543
DOI:10.17679/inuefd.960126

Article type:
Research article

Received : 30.06.2021
Accepted : 14.08.2021

Suggested Citation

Çevik, A. & Demirtaş, H. (2021). 21st century skills of school principals from the perspective of school principals and teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1512-1543. DOI: 10.17679/inuefd.960126

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, schools where the teacher is at the center, based on student memorization and mostly external motivations, are replaced by schools that focus the student on the center, aiming to transform student learning into vital skills and intrinsic motivations. In order to be able to comply with the renewed curriculum, the teachers have also been provided with in-service training programs and have gained awareness of the concepts of skills and competencies. However, in this process, school administrators' knowledge and skill levels who will coordinate the planned paradigm change in schools have not been highlighted. As a matter of fact, in line with the social and technological developments experienced in school administrators as well as students and teachers, classical management skills have been replaced by what is called 21st-century skills such as problem-solving, critical thinking, accessing and using information and technology, productivity, leadership, and flexibility.

Purpose

The aim of this study is to determine the degree to which school administrators have the skills called 21st Century skills according to the opinions of school principals and teachers.

Method

The research is a qualitative study. The data of the study were collected through interview forms consisting of semi-structured questions. In the study, which was structured as a descriptive survey model, phenomenology design was used. The study group of the study consists of 18 teachers and 11 school principals working in different school types in Kahramanmaraş in the 2020-2021 academic year, determined by the maximum variety of purposeful sampling methods and criterion sampling methods.

Findings

Three different categories were created under the names of ""problem-solving," "self-improvement," and "communication and cooperation" for the learning and innovation skills of

school principals. When the participants' views are analyzed in general, the problem-solving category shows that the maximum number of repeating codes are the code for teacher participants to consider different opinions (31,8%), and for school manager participants, the logical decision-making code (34,5%). Under the self-development category, it is seen that the most repetitive code is up-to-date tracking code (44,4%) for teachers, while school principals have a code (44,4%) for participating in in-service training. Under the communication and collaboration category, it is seen that the most repetitive code among teachers (62.5%) and school principals (60%) is the effective communication code.

For the life and career skills of school principals, three different categories named "flexibility and adaptation", "leadership and accountability," and "soft skills" were created. Under the flexibility and adaptation category, it is seen that the most repetitive codes are adapting to change for teachers (50,0%) and the codes of adapting to change and time management for school principals (38.5%). Under the leadership and responsibility category, it is seen that the code of taking responsibility is the most repetitive code in both participating groups. However, it is observed that the code of being a manager (35.3%) for teachers and being a leader (35.7%) for school principals is more frequent than other codes.

Under the social skills category, it is seen that the most repetitive code is the acceptance code for teachers (40.9%) and the code of being open to criticism in school principals (43.8%).

Three different categories were created for the information, media, and technology skills of school principals: "information literacy", "media literacy," and "technology literacy". When the opinions of the participants are analyzed in general, it is seen that the most repetitive code under the category of information literacy is the code for accessing the correct information (36.7%) for teachers, and the codes for accessing the correct information and using information resources (26.7%) for principals. It is seen that the most repetitive code

under the media literacy category is the information code for both teachers (63.2%) and school principals (57.9%).

Discussion & Conclusion

As a result of the study, it was seen that among the codes created under the problem-solving category, the most repetitive code among teachers was the code of taking different opinions into account and the logical decision-making code for school principals. Besides, school principals are generally highly skilled in solving school problems. The result that school administrators' problem solving skills are high coincides with different studies' results (Giray, 2006; Eseproblem-solvinge Yaman, 2009).

Among the codes created under the self-development category, it was seen that the most repetitive code for teachers was up-to-date tracking and for school principals to participate in in-service training programs. In the study conducted by Gürkan and Toprakçı (2018) on the participation of school principals in in-service training, it was observed that school principals working in public schools did not participate in the in-service training voluntarily.

In the study, it was observed that in the flexibility and adaptation category created under the theme of life and career skills of school principals, the most repetitive codes among teachers were adapting to change, while the ones for school principals were time management and adaptation to change.

Among the codes created in the leadership and responsibility category; It has been observed that the most repetitive codes among teachers are being a manager and taking responsibility, and the ones for school principals are being a leader and taking responsibility. Among the codes created in the category of social skills category; It was observed that the most repetitive code among teachers was acceptance, while school principals have a code of openness to criticism.

In the study, it was observed that in the information literacy category, which was created under the theme of information, media, and technology skills of school principals, the most repetitive codes were the codes of reaching the correct information for teachers and being able to use information sources and reaching the correct information for the school principals. In the research conducted by Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, and Karaköse (2012), it was concluded that school principals' level of monitoring the legislation is high, and their level of following scientific developments is moderate. In the media literacy category, all school principals participating in the study expressed a positive opinion in the information code and stated that they provided the in-school briefings in a timely and effective manner.

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri

Abdullah Çevik, Kahramanmaraş Ölçme Değerlendirme Merkezi, ORCID ID: 0000-0003-0659-480X
Hasan Demirtaş, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4223-5786

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl beceri düzeylerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapan 18 öğretmen ve 11 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak deşifre edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; okul müdürlerinin öğrenme ve yenilenme becerileri altında yer alan problem çözme becerilerinin yüksek, mesleki ve kişisel yönden kendini geliştirme düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında okul müdürlerinin etkili iletişim kurabildikleri ancak bu iletişim becerilerini, öğretmenleri iş birliğine yönlendirici takım çalışması doğrultusunda kullanamadıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri altında yer alan esneklik ve uyum konusunda değişime ayak uydurabildikleri ancak aynı beceri altında yer alan değişimi yönetme ve zaman yönetimi noktasında eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre liderlikten ziyade yöneticilik özellikleri gösterdikleri ve süreçten çok sonuca odaklandıkları görülmüştür. Son olarak okul müdürlerinin bilgi, medya ve iletişim teknolojileri becerilerinin de öğretmen ve kendi görüşlerine göre yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Okul Müdürü, Yeterlilik, Okuryazarlık, Beceri

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1512-1543
DOI:10.17679/inuefd.960126

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
30.06.2021
Kabul Tarihi:
14.08.2021

Önerilen Atıf

Çevik, A. & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1512-1543. DOI: 10.17679/inuefd.960126

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri

Günümüzde küresel düzeyde yaşanmakta olan ekonomik, teknolojik ve siyasal gelişmeler eğitimin de çağın gereklerine uygun olarak değişim ve gelişim göstermesini zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin ezberine ve daha çok dışsal motivasyonlara dayalı okullar, yerini öğrenciyi merkeze alan, öğrenci öğrenmelerinin yaşamsal becerilere dönüştürülebilmesine ve içsel motivasyonlara dayalı okullara bırakmaktadır. Bu doğrultuda ülkemizde de son olarak 2018 yılında öğretim programları güncellenmiş, güncellenen programlarda bilgi, yerini beceri ve yeterliliklere bırakmıştır. Yenilenen öğretim programlarında amaç öğrencinin bilgi düzeyinin artırılması değil, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve yaşamında kullanabilmesidir (MEB, 2019). Yenilenen öğretim programlarına uyum sağlayabilmeleri amacıyla öğretmenlere yönelik de hizmet içi eğitimler düzenlenmiş ve öğretmenlerin beceri ve yeterlilik kavramlarına yönelik farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Ancak bu süreçte, planlanan paradigma değişimini okullarda koordine edecek olan okul yöneticilerinin bilgi ve beceri düzeyleri çok fazla ön plana çıkmamıştır. Nitekim öğrenci ve öğretmenlerde olduğu gibi okul yöneticilerinde de yaşanan toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda, klasik yönetim becerileri yerini problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, bilgi ve teknolojiye ulaşabilme ve kullanabilme, üretkenlik, liderlik ve esneklik gibi 21. Yüzyıl becerileri (Partnership, 2011) olarak adlandırılan becerilere bırakmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilere ne derece sahip olduklarının okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir.

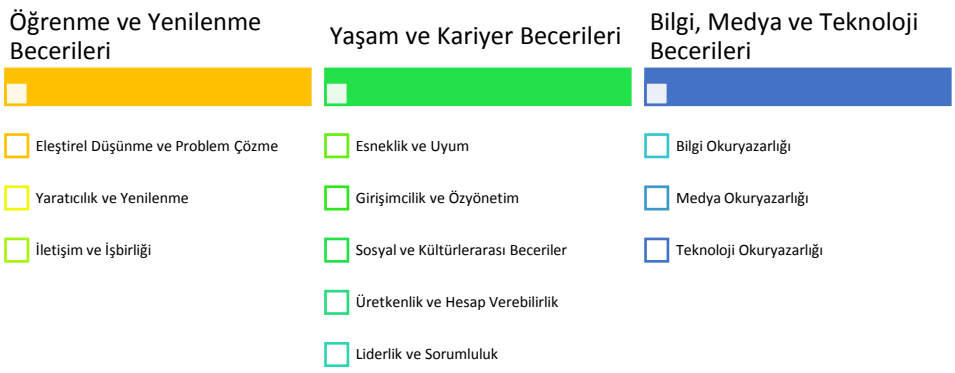
21. Yüzyıl Becerileri

İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bireyleri, örgütleri, toplumları ve küresel anlamda bütün dünyayı doğrudan etkilemiştir. Bu gelişimler diğer bütün kurumları olduğu gibi eğitim kurumlarını da etkilemiş, eğitimde yeni paradigma ve

sistemler tartışılır hale gelmiştir. Bu tartışmalar arasında "geleceğin okul yöneticisi nasıl olmalıdır?" sorusu önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin becerilerini sınıflamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki, yönetici yeterliliklerini teknik, insani ve örgütsel yeterlilikler olarak belirleyen Katz (1956) tarafından yapılmıştır (Akt. Thomas, 2009). Daha sonralarda da yaşanan toplumsal değişimler doğrultusunda yeni yeterlilik çerçeveleri geliştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) iş çevreleri, eğitim liderleri ve politikacıların bir araya gelerek oluşturdukları Partnership for 21 Century Skills (P21) kuruluşu da bu amaçla kurulmuş bir yapıdır. P21 21. yüzyılda eğitimin ve bireyin hangi beceri ve yeterliliklere sahip olması gerektiği konusunda çalışmalar yapmış, bu çalışmaların sonucunda da Şekil 1'de görüldüğü gibi 3 ana tema altında farklı beceri grupları oluşturmuştur (P21, 2019).

Şekil 1

21. Yüzyıl Becerileri (P21, 2019)



Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme: Eleştirel düşünme bireyin geçmiş yaşantı ve deneyimleri ile önceki bilgilerini, farklı fikir ve görüşleri inceledikten sonra konu hakkında dengeli bir yargıya ulaşma sürecidir (Doğanay, 2016). Zihinsel bir aktivite olan eleştirel düşünmede (Hotaman, 2019), fikirleri organize ederken değerlendirme, durum ve olaylara farklı pencerelerden bakabilme, yeni bilgiler ve eski bilgiler arası bağlantılar oluşturma ve bu bağlantıları yeni durumlara uyarlama, karşıdaki kişinin dünya görüşüne göre yaklaşımlar geliştirme, bilgiye eleştirel gözle bakabilme, fikir işçiliği yaparak bilge kararlar verme ve kişilerin

görüşlerini dikkate alarak yönetsel faaliyetler yürütme gibi yeterlilikler yer almaktadır (Chaffee, 1992).

Yaratıcılık ve Yenilenme: Bir soruna alışılmadık çözüm önerileri getiren, olaylar ve fikirler karşısında sakin kalabilen, riskleri göze alabilen ve esnek düşünce yapısına sahip kişiler yaratıcı insanlar olarak betimlenebilirler (Çelebi, 2008). Yaratıcılık becerileri, soru sormayı teşvik eden, fikirlerin özgürce dile getirilebildiği, sabır ve güven ortamının yüksek ve hataların sorun değil fırsat olarak görüldüğü eğitim ortamlarına ihtiyaç duyar (Öğretir Özçelik, 2019). Yaratıcı bir okul yöneticisinin özellikleri; karşılaşılan sorun karşısında kısa zamanda birden fazla çözüm yolu geliştirir, alışılmamış ve orijinal fikirler sunar, okul içi bir problemin çözümü için sonuna kadar uğraşır, yargılama ve sorunları değerlendirme konusunda aceleci davranmaz analiz için kendisine zaman ayırır, otoriter değildir, kararlarında içgüdülerine önem verir, fikirlere saygı duymakla birlikte her fikre hemen katılmaz (Çelebi, 2008).

İletişim ve İşbirliği: Okullarda güçlü bir iletişim ağının oluşması okul yöneticilerinin iyi bir iletişim becerisine sahip olmalarına bağlıdır. Etkili bir iletişim becerisine sahip okul yöneticisinin özellikleri; sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak fikir ve düşüncelerini açık bir şekilde dile getirir, öğrenci, öğretmen ve yardımcı personellerin aktarmak istediği bilgi, değer, tutum ve niyetleri anlamak için etkili bir şekilde dinler, bilgilendirme, talimat verme, motive etme ve ikna etme gibi amaçlar için farklı teknolojik araçlar kullanarak iletişim kurar, farklı ortamlarda farklı kişilerle zorlanmadan iletişime geçebilir, başkalarıyla iletişim kurma konusunda istekli ve esnektir (Partnership, 2011). Etkili iletişim becerisi aynı zamanda okul içi işbirliği süreçlerinin koordinasyonunda ve geliştirilmesinde de büyük rol oynamaktadır.

Esneklik ve Uyum: Eğitim kurumlarında yaşanan problemlerin çözümünde en önemli faktörlerden birisi yöneticilerin uyum sağlayabilme becerisidir. Uyum kurum içi yapılacak işler ve karşılaşılan problemlerde esnek ve yapıcı davranarak, uzlaşı yoluyla hareket edebilmektir. Okul yöneticilerinin de grup çalışmalarına yatkın olması, kurum içi paydaşları ortak bir amaç doğrultusunda hareket ettirebilmesi, farklı bilgi ve beceri düzeyine sahip çalışanlardan

maksimum verim elde edebilmesi, problemlerin çözümünde ortak akla ulaşabilmesi ve uzlaşıya varabilmesi onların esneklik ve uyum becerilerini gösteren değişkenlerdendir.

Girişimcilik ve Özyönetim: Temelde bir karar verme süreci davranışı olarak kabul edilen girişimcilik (Yener, 2019), bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisidir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2016). Bireysel girişimcilik fırsatların keşfedilmesi ve fırsatlara yönelik risk alarak harekete geçilmesidir. Herhangi bir potansiyelin fırsat olarak keşfedilmesi okul yöneticilerinin sorunu tanımlama ve sonuçlarını görme becerisini, öncülük edebilme ve risk alma becerisini, organize edebilme ve karar alma becerisini gerektirmektedir.

Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler: Sosyal ve kültürlerarası beceriler; bireyin sosyal amaçlarına ulaşmak için sergilediği davranışlarda, farklı bakış açılarını kullanarak, kültürel farklılıkları gözetmesi ve bu farklılıklar arasında köprü kurabilme becerileridir (Çoban vd., 2019). Sosyal ve kültürlerarası becerileri yüksek okul yöneticileri; başka kültürlere açık ve öğrenmeye karşı istekli, sosyal anlamda diğer kültürlerle etkileşimde bulunan, kültürlerarası bağlantılar kurabilen, yorumlayabilen ve farklı kültürlerden bireylerle uyum içerisinde çalışabilen yöneticilerdir.

Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik: Eğitim bilimleri açısından üretkenlik; toplumun ihtiyaçlarını karşılama ve minimum kaynak tüketimi ile maksimum beceri seviyesinde öğrenci yetiştirebilme kabiliyetidir (Rolstadas & Moseng, 2002). Hesap verebilirlik ise, eğitim kurumunun gerçekleştirdiği hedef ve performansın değerlendirilmesinden sonra, sorumluluklar ve kaynak kullanımları hakkında paydaşlara yönelik şeffaf bir şekilde bilgilendirmeler yapılmasıdır (Büyükkıdık, 2019). Okul yöneticilerinin üretken ve hesap verebilir olabilmeleri için; hedef belirleme, planlama, zaman yönetimi, kaynak kullanımı vb. konularda şeffaf ve işbirlikçi olmaları, yaptıkları işlerde etik ilkeleri gözetmeleri, ekip çalışmasına önem vermeleri ve yapılan işlerin sonucunda hesap verebilmeleri gerekmektedir (Partnership, 2011).

Liderlik ve Sorumluluk: Çok kapsamlı bir kavram olan liderlik (Çoban vd., 2019), belirli amaç ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve davranışa yöneltme sürecidir (Şişman,

2014). Sorumluluk ise, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir” (TDK, 2020). Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların kişisel problemlerinin çözümlerinde yol göstermek, kendine güvenmek ve başkalarına güven verebilmek, ileriyi görebilmek, okulun amaç ve hedeflerine ulaşmada öncülük etmek, ilham vermek ve dürüst olmak okul yöneticilerinin liderlik ve sorumluluk becerilerinin göstergesi sayılabilecek davranışlar arasında gösterilebilir.

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı; bilgiye ulaşma, bilgiyi yönetme, bilgiyi birleştirme, bilgiyi değerlendirme ve bilgi üretimini içerisine alan bir beceriler bütünüdür (Wilson, Scalise ve Gochyyev, 2015). Bilgi okuryazarlığı yüksek eğitim yöneticileri; ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilen, bilgileri bir araya getirerek onları doğru bir şekilde yorumlayabilen, ulaştığı bilgiler arasında karşılaştırma yapabilen, alternatif bilgi kaynakları arayan, bilginin kalitesini ve geçerliliğini değerlendirebilen ve yeni bilgiler ortaya çıkaran yöneticilerdir.

Medya Okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı, bireyin basılı ve elektronik medya iletilerini okuma, çözümleme, değerlendirme ve kendi medya iletilerini üretebilme yetisidir (Sezer, 2011). Medya okuryazarlığı becerisine sahip okul yöneticisi, verilen medya mesajlarını doğru algılayıp anlamlandırabilmeli, bilginin gerçek yada kurgu olduğunu eleştirel bir bakış açısıyla ayırt edebilmeli ve hangi medya mesajlarının ne amaçla verildiğinin farkında olmalıdır (Özdemir, Çoban ve Bozkurt, 2020).

Teknoloji Okuryazarlığı: Teknoloji okuryazarlığı, bireyin kişisel yaşantısında sorunlarına çözüm bulacak teknolojilerin, bilinçli, güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili yeterliliklerini ifade etmektedir (Doğan ve Demirkan, 2020). Teknoloji okuryazarlığına sahip bir eğitim yöneticisi, bilgiye ulaşmak, değerlendirmek ve iletmek için teknolojik araçları kullanan, yönetim sürecinde iletişim ve bilgilendirme amacıyla teknolojiyi aktif ve verimli bir şekilde kullanan, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili yasal ve etik değerlerin farkında olan yöneticidir (Partnership, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerine ne derece sahip olduklarına ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme verilerine dayalı bu araştırma, olgubilim (fenomenoloji) desenindedir. Olgubilim deseni ile farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aynı zamanda olgubilim deseni insanların içinde yaşadıkları dünyada yer aldıkları ve deneyimledikleri olay ve olguları açıklamak amacıyla yapılan nitel bir araştırma yöntemidir (Yin, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenen, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 18 öğretmen ve 11 okul müdüründen oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt olarak, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin okul müdürleriyle en az 1 yıldır birlikte çalışıyor olmaları, aynı zamanda okul yöneticilerinin de en az 1 yıldır mevcut okulda çalışıyor olmaları belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı okul kademelerinden (ilkokul, ortaokul, lise) farklı branşlarda görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	9	31,0
	Erkek	20	69,0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	15	51,7
	11-20 yıl	13	44,8
	21 yıl ve üzeri	1	3,5
Görevi	Öğretmen	18	62,0
	Okul Müdürü	11	38,0
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	7	24,1
	Ortaokul	15	51,8
	Lise	7	24,1
Branş	Sınıf Öğretmeni	6	20,6
	Türkçe	4	13,8
	Müzik	1	3,5
	Fen Bilimleri	4	13,8
	Rehber Öğretmen	2	6,9
	Matematik	4	13,8
	Meslek Dersleri	2	6,9
	Sosyal Bilimler	2	6,9
	Din Kültürü	1	3,5
	Beden Eğitimi	1	3,5
	Teknoloji ve Tasarım	2	6,9
Toplam		29	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve

karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek 2008). Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ait sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise alan taraması ve doküman incelemesinin ardından üniversiteden alan uzmanı iki akademisyenin görüşü alınarak, okul yöneticileri ve öğretmenler için ayrı olarak geliştirilmiş ana sorular ve bu soruları derinleştirmek amacıyla hazırlanmış sonda sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle en az 1 yıldır aynı okul müdürüyle çalışan öğretmenler ve okul müdürleri maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Daha sonra katılımcılara telefonla ulaşılmış görüşmeyi kabul eden katılımcılara da görüşmenin içeriği ile ilgili bilgi verilerek görüşme tarihi belirlenmiştir. Araştırmada görüşmeler yaşanan küresel salgından dolayı online olarak birebir görüntülü görüşme şeklinde yapılmış ve her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar deşifre edilerek metin haline getirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada katılımcıları tanıtıcı bulguların yer aldığı birinci kısmın değerlendirilmesinde betimsel analiz, araştırma problemlerini oluşturan soruların yer aldığı ikinci kısmın değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1) Verilerin kodlanması, 2) Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Çalışmanın geçerliği kapsamında, çalışma grubu farklı okul türleri ve farklı branşları içerecek şekilde çeşitlendirilmiş, katılımcıların özellikleri açıklanmış, katılımcılara yöneltilen sorular ile elde edilen bulguların tutarlı olduğu belirlenmiş, veri analizi sürecinin nasıl yürütüldüğü açıklanmıştır. İçerik analizi tekniğinde güvenirlik düzeyinin kabul edilebilir bir

seviyede olması çalışmanın niteliği açısından büyük önem arz etmektedir (Neuendorf, 2002). Bundan dolayı çalışmanın güvenirliği kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve verilerin bir kısmı doğrudan sunulmuştur. Katılımcılara kodlar verilmiş, kod ve temaların oluşumunda 2 uzmanın görüşü alınmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Öğrenme ve Yenilenme Becerilerine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilenme becerilerini belirlemeye yönelik katılımcılara "Okul müdürünüz okul içi bir sorunla karşılaştığında nasıl reaksiyon gösterir?", "Okul müdürünüzün genel anlamda öğrenme ve kendini geliştirme çabası içerisinde olduğunu düşünüyor musunuz?" ve "Okul müdürünüzün iletişim becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Öğrenme ve Yenilenme Becerilerine Yönelik Temalar ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans			
				Öğretmen		Yönetici	
				f	%	**f**	%
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Problem Çözme	Sorunun kaynağına inme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16; OM1, OM2, OM4, OM5, OM8, OM9, OM10, OM11	**9**	20,5	**8**	27,6
		Mantıksal karar alma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18; OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10	**11**	25,0	**10**	34,5
		Duygusal karar alma	Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17; OM11	**7**	15,9	**1**	3,4
		Farklı görüşleri dikkate alma	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18; OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9	**14**	31,8	**7**	24,1
		Yaratıcı çözüm önerileri sunma	Ö9, Ö12, Ö13; OM3, OM8, OM10	**3**	6,8	**3**	10,3
	Toplam			**44**	100	**29**	100
	Kendini Geliştirme	Hizmet içi eğitimlere katılma	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13; OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM9, OM10	**5**	27,8	**8**	44,4
		Güncel takip etme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10,	**8**	44,4	**7**	38,9

	Öğrenen örgüt	Ö11, Ö14; OM1, OM3, OM5, OM6, OM7, OM10, OM11 Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö15; OM4, OM6, OM9	**5**	27,8	**3**	16,7
Toplam			**18**	100	**18**	100
İletişim ve iş birliği	Etkili iletişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17; OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM9, OM10	**15**	62,5	**9**	60,0
	Takım çalışması ve iş birliği	Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14; OM2, OM5, OM6	**6**	25,0	**3**	20,0
	Görüş ve fikirleri analiz etme	Ö2, Ö9, Ö12; OM2, OM6, OM9	**3**	12,5	**3**	20,0
Toplam			**24**	100	**15**	100

Tablo 2'de, okul müdürlerinin öğrenme ve yenilenme becerilerine yönelik "problem çözme", "kendini geliştirme" ve "iletişim ve iş birliği" adı altında üç farklı kategori oluşturulmuştur. Problem çözme kategorisi altında, sorunun kaynağına inme, mantıksal veya duygusal karar alma, farklı görüşleri dikkate alma ve yaratıcı çözüm önerileri sunma kodları, kendini geliştirme kategorisi altında; hizmet içi eğitimlere katılma, günceli takip etme ve öğrenen örgüt olabilme kodları, iletişim ve iş birliği kategorisinin altında ise; etkin dinleme, takım çalışması ve iş birliği ile görüş ve fikirleri analiz etme kodları oluşturulmuştur.

Katılımcıların görüşleri genel olarak analiz edildiğinde problem çözme kategorisi altında en fazla tekrar eden kodun öğretmen katılımcılarda farklı görüşleri dikkate alma kodu (% 31,8), okul müdürü katılımcılarda ise mantıksal karar alma kodu (% 34,5) olduğu görülmektedir. Kendini geliştirme kategorisi altında en fazla tekrar eden kodun öğretmenlerde günceli takip etme kodu (% 44,4), okul müdürlerinde ise hizmet içi eğitimlere katılma kodu (% 44,4) olduğu görülmektedir. İletişim ve iş birliği kategorisi altında ise öğretmenlerde (% 62,5) ve okul müdürlerinde (% 60) en fazla tekrar eden kodun etkili iletişim kodu olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilenme becerilerine belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüz okul içi bir sorunla karşılaştığında nasıl reaksiyon gösterir?" sorusuna ilişkin görüş bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Okulumuzun müdürü, okul içi bir sorunla karşılaştığında önce sorunun nedenleri anlayıp tanımlamaya çalışmaktadır. Sorunu meydana getiren nedenler tespit edildikten sonra sorunla ilişkili olduğu düşünülen kişilerin her birini tek tek dinler. Mantıksal kararlar vermeye çalışır (Ö. 1).

…önce olayı anlamaya çalışırım. Neyle veya kimle ilgili bir sorun yaşandıysa taraflarla ilgili bir görüşme yaparım. Ona göre karara bağlarım. İstişare yoluyla çözmeye çalışırım daha çok. Karşı görüşteki veya aramın iyi olmadığı öğretmenlerin dahi fikirlerini alırım. Muhalif de olsa mantıklı çözüm önerisi sunarsa uygularım… (O.M. 2).

Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilenme becerilerine belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüzün genel anlamda öğrenme ve kendini geliştirme çabası içerisinde olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna ilişkin olarak görüş bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda aktarılmıştır:

Öncelikle okulla ilgili yeni ve farklı fikirlere her zaman açıktır. Okulun güzelleşmesi ve başarını artması için istişareler yapar ve uygulanabilirliği konusunda gerekli tedbirleri alır. Hizmet içi eğitimler konusunda bir fikrim yok ama günceli takip ettiğini biliyorum...(Ö. 4).

Öğrenme ve kendini geliştirme çabası içinde olduğumu düşünüyorum. Herkesten fikir almaya, olabildiğince hizmet içi eğitimlere katılmaya çalışırım. Yöneticilikle ilgili genelde resen alındığım kurslara katıldım. Eğitim siteleri ve bakanlığın yayınladığı raporlar vasıtasıyla günceli takip ederim. Eğitimle ilgili siteleri hemen her gün takip ederim (O. M. 5).

Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilenme becerilerine belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüzün iletişim becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin görüş bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

…Genel anlamda öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişiminin iyi olduğunu düşünüyorum. Çoğu zaman babacan bir yaklaşımı vardır ancak yeri geldiği zaman da otoritesini hissettirir…(Ö. 3).

İletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. Bunu kullanarak öğretmenleri iş birliğine de yönlendirmeye çalışıyorum. İş birliği ortamı için öğretmenlerin projelere katılımını teşvik ederim…(O.M. 6).

Okul Müdürlerinin Yaşam ve Kariyer Becerilerine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerinden birisi olan yaşam ve kariyer becerilerini belirlemeye yönelik katılımcılara "Okul müdürünüzü lider mi yoksa yönetici mi olarak tanımlarsınız?" ve "Okul müdürünüzün farklı durumlarda ve olağanüstü hallerde değişim ve uyum sağlama kabiliyetini nasıl değerlendirirsiniz?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Yaşam ve Kariyer Becerileri Temasına Yönelik Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans			
				Öğretmen		Yönetici	
				f	%	**f**	%
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	Değişime ayak uydurma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17; OM1, OM2, OM3, OM5, OM8	**12**	50,0	**5**	38,5
		Yeni yöntemler deneme	Ö6, Ö13, Ö14; OM5, OM6, OM11	**3**	12,5	**3**	21,5
		Zaman yönetimi	Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18; OM4, OM5, OM6, OM7, OM10	**9**	37,5	**5**	38,5
	Toplam			**24**	100	**13**	100
	Liderlik ve Sorumluluk	Lider olma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17; OM2, OM3, OM6, OM7, OM8, OM10	**8**	28,6	**6**	35,3
		Yönetici olma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18; OM1, OM4, OM5, OM9, OM11	**10**	35,7	**5**	29,4
		Sorumluluk alma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17; OM2, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11	**10**	35,7	**6**	35,3
	Toplam			**28**	100	**17**	100
	Sosyal Beceriler	Süreçte yer alma	Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17; OM2, OM4, OM5, OM9	**6**	27,3	**4**	25,0
		Eleştirilere açık olma	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15; OM1, OM2, OM5, OM6,	**7**	31,8	**7**	43,8

	OM7, OM9, OM10				
Kabul görme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17; OM2, OM5, OM6, OM9, OM10	**9**	40,9	**5**	31,3
Toplam		**22**	100	**16**	100

Tablo 3'te, okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik "esneklik ve uyum", "liderlik ve sorumluluk" ve "sosyal beceriler" adı altında üç farklı kategori oluşturulmuştur. Esneklik ve uyum kategorisi altında, değişime ayak uydurma, yeni yöntemler deneme ve zaman yönetimi kodları, liderlik ve sorumluluk kategorisi altında; lider olma, yönetici olma ve sorumluluk alma kodları, sosyal beceriler kategorisinin altında ise; süreçte yer alma, eleştirilere açık olma ve kabul görme kodları oluşturulmuştur.

Katılımcıların görüşleri genel olarak analiz edildiğinde esneklik ve uyum kategorisi altında en fazla tekrar eden kodun öğretmenlerde değişime ayak uydurma kodu (% 50,0), okul müdürlerinde ise değişime ayak uydurma ve zaman yönetimi kodları (% 38,5) olduğu görülmektedir. Liderlik ve sorumluluk kategorisi altında sorumluluk alma kodunun her iki katılımcı grupta da en fazla tekrar eden kod olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerde yönetici olma (% 35,3), okul müdürlerinde ise lider olma (% 35,7) kodunun diğer kodlara oranla daha fazla tekrar ettiği görülmektedir. Sosyal beceriler kategorisi altında ise en fazla tekrar eden kodun öğretmenlerde kabul görme kodu (% 40,9), okul müdürlerinde eleştirilere açık olma kodu (% 43,8) olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüzün farklı durumlarda ve olağanüstü hallerde değişim ve uyum sağlama kabiliyetini nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna görüş bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır:

Okulumuzun müdürü değişen durumlara adapte olabilen bir bireydir. Pandemi sürecinde yerinde kararlar almıştır. Kendisine ve mesleğine yönelik yeterli düzeyde teknolojik bilgiye sahiptir…(Ö. 1).

Değişime ayak uydurabildiğimi düşünüyorum. Branşımdan dolayı teknolojiye yatkın birisi olduğum için pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde hemen LGS grupları oluşturduk… Yani bu süreçte sınırlılıklar içerisinde maksimum seviyede çocuklara ulaşmaya çalıştık… Aldığımız kararlara eleştiri geldiğinde ilk olarak eleştirinin yapıcı olup olmadığına bakarım. (O.M. 5)

Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüzü lider mi yoksa yönetici mi olarak tanımlarsınız?" sorusuna görüş bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır:

Müdürümüz liderlik vasıflarına sahip. Meslek hayatımızda bize örnek davranışlar sergiliyor. Faaliyetlerde öncülük ediyor ve bizi yönlendiriyor. Yaptığımız işlerde sonuçtan ziyade süreci nasıl yürüttüğümüzü önemsiyor (Ö. 14).

Kendimi lider mi yoksa yönetici mi olarak görüyorum noktasında daha çok lider olmak isteyen ama yönetici olarak devam eden bir kişi olarak görüyorum. Öğretmenlere, müdür yardımcılarıma, öğrencilere ya da yardımcı hizmetler personelime kendim yapmadığım ya da yapamayacağım hiçbir görev vermem, vermemeye gayret ederim. Bu beni yönetici mi yapar lider mi yapar noktasında kararsızım ancak okulumla ilgili yaşanan bir olayda sorumluluk tamamen bana aittir… (O.M. 9).

Okul Müdürlerinin Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini belirlemeye yönelik katılımcılara "Okul müdürünüzün bilgi düzeyini genel olarak nasıl yorumlarsınız?" ve "Okul müdürünüzün iletişim teknolojileri kullanım düzeyini genel olarak nasıl yorumlarsınız?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Temasına Yönelik Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans			
				Öğretmen		Yönetici	
				f	%	**f**	%
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	Doğru bilgiye ulaşma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13; OM1, OM2, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11	**11**	36,7	**8**	27,6
		Bilgi kaynaklarını kullanabilme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö17; OM1, OM2, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11	**9**	30,0	**8**	34,5
		Kişisel gelişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17; OM1, OM2, OM6, OM9, OM10, OM11	**10**	33,0	**5**	3,4
	Toplam			**30**	100	**21**	100
	Medya Okuryazarlığı	Sosyal medya kullanımı	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14; OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM9, OM10,	**7**	36,8	**8**	44,4
		Bilgilendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18; OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11	**12**	63,2	**11**	38,9
	Toplam			**19**	100	**19**	100
	Teknoloji Okuryazarlığı	Çevrimiçi iletişim araçları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18; OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11	**13**	34,2	**11**	60,0
		Okul içi haberleşme grupları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17; OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11	**18**	47,4	**11**	20,0
		Akıllı tahta kullanımı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö18; OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10	**7**	18,4	**8**	20,0
	Toplam			**38**	100	**30**	100

Tablo 4'te, okul müdürlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik "bilgi okuryazarlığı", "medya okuryazarlığı" ve "teknoloji okuryazarlığı" adı altında üç farklı kategori oluşturulmuştur. Bilgi okuryazarlığı kategorisi altında, doğru bilgiye ulaşma, bilgi kaynaklarını kullanabilme ve kişisel gelişim kodları, medya okuryazarlığı kategorisi altında; sosyal medya

kullanımı ve bilgilendirme kodları, teknoloji okuryazarlığı kategorisinin altında ise; çevrimiçi iletişim araçları, okul içi haberleşme grupları ve akıllı tahta kullanımı kodları oluşturulmuştur.

Katılımcıların görüşleri genel olarak analiz edildiğinde bilgi okuryazarlığı kategorisi altında en fazla tekrar eden kodun öğretmenlerde doğru bilgiye ulaşma kodu (% 36,7), okul müdürlerinde ise doğru bilgiye ulaşma ve bilgi kaynaklarını kullanabilme kodları (% 26,7) olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı kategorisi altında en fazla tekrar eden kodun öğretmenlerde de (% 63,2) okul müdürlerinde de (% 57,9) bilgilendirme kodu olduğu görülmektedir. Teknoloji okuryazarlığı kategorisi altında ise en fazla tekrar eden kodun öğretmenlerde okul içi haberleşme grupları kodu (% 47,4), okul müdürlerinde ise çevrimiçi iletişim araçları ve okul içi haberleşme grupları kodları (% 36,7) olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüzün bilgi düzeyini genel olarak nasıl yorumlarsınız?" sorusuna görüş ilişkin olarak bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır:

Bilgi düzeyi çok üst düzey diyemem ama bir müdürün olması gerektiği seviyede diyebilirim. Doğru ve güncel bilgilere ulaşabilir ve bunları doğru bir şekilde paylaşabiliyor…(Ö. 13).

Bilgi düzeyimi her iki alanda da orta seviyede görüyorum. Uzun zamandır derse az girdiğimiz için zamanla pedagoji bilgimiz köreliyor. Genelde internetten bilgiye ulaşırım. Güvenilir kaynaklara bakmaya çalışırım. Gelişme amaçlı zamanım olduğu sürece yeni şeyler öğrenmeye çalışırım (O. M. 6).

Okul müdürlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini belirlemeye yönelik sorulan "Okul müdürünüzün iletişim teknolojileri kullanım düzeyini genel olarak nasıl yorumlarsınız?" sorusuna ilişkin görüş bildiren öğretmen ve okul müdürü katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

İletişimi kuvvetli bir müdürümüz var. Okul içi yazışma grubunda sadece gerekli durumlarda ve gerekli bilgileri paylaşır. Okul internet sitesini de güncel tutmaya özen gösterir kendi yaptığımız etkinlikleri orada paylaşmamız için bizi teşvik eder. Müdürüm ilerleyen yaşına rağmen hem çevrimiçi iletişim araçlarını hem de teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaktadır (Ö. 3).

İletişim teknolojilerini mümkün olduğunca en üst seviyede kullanırım… Okul içi yazışma gruplarında öğretmenler arası muhabbetlere katılırım. Akıllı tahta ve internet kullanım düzeyim olması gerektiği gibi iyidir. Zoom veya online çevrimiçi araçları etkin kullanabiliyorum (O.M. 10).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerine ne ölçüde sahip olduklarının okul müdürü ve öğretmen görüşleri çerçevesinde belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonucunda, problem çözme kategorisi altında oluşturulan kodlar arasında öğretmenlerde en fazla tekrar eden kodun farklı görüşleri dikkate alma, okul müdürlerinde ise mantıksal karar alma kodu olduğu görülmüştür. Genel olarak kodlara ve dağılımlara bakıldığında; okul müdürlerinin okul içi bir problemle karşılaştığında ilk etapta sorunun kaynağına inerek sorunla ilgili ön araştırma yaptıkları, sorunun çözümünde daha çok mantıksal kararlar aldıkları, genelde sorunla ilgili herkesin görüşünü almaya çalıştıkları ancak sorunun çözümünde yaratıcı çözümlerden ziyade klasik yöntemleri kullandıkları söylenebilir. Bunun yanında okul müdürlerinin genel olarak okul içi problemleri çözme becerilerinin yüksek olduğu da ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu sonucu yapılan farklı araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Giray, 2006; Esen, 2012; Akça ve Yaman, 2009; Bozkulak, 2010).

Kendini geliştirme kategorisi altında oluşturulan kodlar arasında öğretmenlerde en fazla tekrar eden kodun günceli takip etme, okul müdürlerinde ise hizmet içi eğitimlere katılma kodu olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda çalışma grubunda yer alan okul müdürleri eğitim ve yönetimle ilgili güncel konuları arzu edilen düzeyde olmasa da takip

etmekte ancak görev yaptıkları okulu öğrenen örgüt olarak planlama noktasında yetersiz kalmaktadır. Okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlere katılımları konusunda Gürkan ve Toprakçı (2018) tarafından yapılan araştırmada da devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin gönüllü olarak hizmet içi eğitimlere yeterli düzeyde katılmadıkları görülmüştür. Korkmaz (2008) tarafından öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, okulların öğrenen örgüt özellikleri üzerine yapılan araştırmada da okulların öğrenen örgüt özelliklerinden en fazla güven ve işbirlikçi iklim özelliğini onun dışındaki özellikleri beklenen düzeyde sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim ve iş birliği kategorisi altında oluşturulan kodlar arasında en fazla tekrar eden kodun hem öğretmenlerde hem de okul müdürlerinde etkili iletişim kodu olduğu görülmüştür. Bu kategori altında oluşturulan kodların genel bir değerlendirmesi yapıldığında; çalışma grubundaki okul müdürleri okuldaki öğretmen ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmekte, kısmen de olsa öğretmenleri takım çalışmasına ve iş birliği yapmaya yönlendirmektedir. Bunun yanında okul müdürleri kendilerine sunulan görüş ve fikirleri analiz etme konusunda istenen düzeyde değildir. Çalışma grubunda yer alan okul müdürleri kendilerine sunulan görüş ve fikirleri yüzeysel olarak tetkik etmektedirler. Şimşek (2003) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin % 25'inin üst düzey iletişim becerilerine, % 75'inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Bu yönüyle yapılan çalışma araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri teması altında oluşturulan esneklik ve uyum kategorisinde öğretmenlerde en fazla tekrar eden kodun değişime ayak uydurma, okul müdürlerinde ise zaman yönetimi ve değişime ayak uydurma kodlarının olduğu görülmüştür. Bu kategoride oluşturulan kodlarda dikkat çeken noktalardan birisi de yeni yöntemler deneme kodunun tekrar etme oranının okul müdürlerinde daha fazla olmasıdır. Okul müdürleri kendilerine göre yeni yöntemler denediklerini düşünseler de bunu öğretmenlere yeterince yansıtamamaktadırlar. Genel olarak kodlamalara bakıldığında; okul

yöneticilerinin yaşanan ani değişimlere hazırlıklı oldukları, değişime tam olmasa da yeterli ölçüde reaksiyon gösterebildikleri söylenebilir. Taş (2009) tarafından okul müdürlerinin değişimi yönetme becerileri üzerine yapılan araştırmada da öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarının "çoğunlukla" düzeyine denk geldiği görülmüştür. Bu yönüyle araştırmanın bulguları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Ak (2006) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin değişimi yönetme becerilerinin "orta" düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin problem çözümünde veya yönetimle ilgili işlemlerde çok fazla yeni yöntem denemedikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde yeni yöntemler denememe sebebinin, uymak zorunda oldukları mevzuat ve kısıtlamalardan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin zaman yönetimi konusunda istenen düzeyde olmasa da yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin zaman yönetimi noktasında arzu edilen düzeyde olmamalarının sebebinin, bu konuda teorik bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Altun (2011) tarafından başarılı okul müdürlerinin zaman yönetimi üzerine yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin yarısından biraz fazlasının zaman yönetimini başarılı olarak yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özer ve Kış (2015) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin zaman yönetimine ilişkin tutumlarının "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik ve sorumluluk kategorisinde oluşturulan kodlar arasında; öğretmenlerde en fazla tekrar eden kodların yönetici olma ve sorumluluk alma, okul müdürlerinde ise lider olma ve sorumluluk alma kodları olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik becerilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerini liderden ziyade yönetici olarak algılamaları, okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre yönetici özelliklerinin daha baskın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yılmaz ve Ceylan (2011) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin liderlik

davranışları sergileme düzeylerinin çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin sorumluluk alma düzeylerinin ise yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Ancak okulu bir bütün olarak değerlendirdiğimizde okul müdürünün; okulun eğitim öğretim niteliği, fiziki koşulları, öğretmen ve öğrencilerin ruhsal durumları ve maddi kaynaklarının yönetimi gibi çok çeşitli alanlardan sorumlu olduğu düşünülürse sorumluluk düzeyinin istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Keser ve Gedikoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin okul müdürlerinin kendilerine verilen yetkileri kullanarak "orta" düzeyde sorumluluklarını yerine getirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal beceriler kategorisinde oluşturulan kodlar arasında; öğretmenlerde en fazla tekrar eden kodun kabul görme, okul müdürlerinde ise eleştirilere açık olma kodu olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki okul müdürleri özellikle eğitim öğretimle ilgili süreçlerde, sürecin içinde bizzat yer almaktan ziyade dışardan süreci yönetmektedir. Bozkurt ve Aslanargun (2015) tarafından okul müdürleriyle yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle mevcut çalışmanın araştırma bulgularıyla örtüşmediği söylenebilir. Okul müdürlerinin eleştirilere açık olma ve öğretmenler tarafından kabul görme noktasında yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Ancak okul müdürleri okulunda takım ruhu oluşturmak ve güçlü bir okul iklimi ve okul kültürü oluşturmak istiyorlarsa kendilerini bu alanlarda biraz daha geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Uzun ve Ayık (2016) tarafından okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisi konulu çalışmada da okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre eleştirilere açık olduğu, öğretmenlerin bu noktada sosyal rahatlık algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri teması altında oluşturulan bilgi okuryazarlığı kategorisinde öğretmenlerde en fazla tekrar eden kodun doğru bilgiye ulaşma, okul müdürlerinde ise bilgi kaynaklarını kullanabilme ve doğru bilgiye ulaşma

kodları olduğu görülmüştür. İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olduğu ve bilgiye çok kolay bir şekilde ulaşılabildiği düşünülürse çalışma grubundaki okul müdürleri doğru bilgiye ulaşma ve bilgi kaynaklarını aktif bir şekilde kullanabilme noktasında biraz daha gelişim göstermelidirler. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin mevzuatı izleme düzeylerinin yüksek, bilimsel gelişmeleri takip etme düzeylerinin ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Okul müdürlerinin kişisel gelişimleri noktasında da kısmen yeterli oldukları söylenebilir. Buna sebep olarak okul müdürlerinin bürokratik iş yüklerinin fazla olması ve okulla ilgili bütün işlerde kendilerinin sorumlu tutulması gerekçe olarak gösterilse de okul müdürünün eğitim öğretimin niteliği üzerindeki etkisi göz önüne alındığında mutlaka kişisel ve mesleki gelişimlerine zaman ayırmaları gerektiği söylenebilir. Çelikten (2004) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin kişisel gelişim çabalarının, en az zaman ayırdıkları faaliyetler arasında olduğu görülmüştür.

Medya okuryazarlığı kategorisinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı bilgilendirme kodunda olumlu görüş bildirmiş, okul içi bilgilendirmeleri zamanında ve etkin bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Feyzioğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin sosyal medya kullanımlarının ve sosyal medya üzerinden bilgilendirme yapma düzeylerinin “katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın araştırma bulgularıyla kısmen de olsa örtüştüğü söylenebilir.

Teknoloji okuryazarlığı kategorisinde ise okul müdürlerinin haberleşme teknolojilerini etkin bir şekilde, pandemi süreciyle hayatımızda daha fazla yer almaya başlayan çevrimiçi iletişim araçlarını yeterli düzeyde, artık birçok okulumuzda yer alan akıllı tahta kullanımlarının ise geliştirilebilir düzeyde kullanabildiği söylenebilir. Banoğlu (2011) tarafından okul müdürlerinin teknoloji liderliği üzerine yapılan araştırmada da okul müdürlerinin teknoloji becerilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Bülbül ve Çuhadar

(2012) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin aldıkları kararlarda duyguları göz ardı ettikleri ve yaratıcı çözüm önerileri sunma noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin sorumluluk ve hesap verebilirlik çerçevesinde yetki alanlarının genişletilmesinin onların yaratıcılıkları üzerinde olumlu etki edeceği söylenebilir. Yapılacak yasal düzenlemelerle okul yöneticilerinin yetki-sorumluluk dengesini sağlayıcı adımlar atılmalıdır.

Kendini geliştirme kategorisi altında okul müdürlerinin yeterince hizmetiçi eğitimlere katılmadığı, günceli takip etmekte yetersiz kaldıkları ve görev yaptıkları okulun çok fazla öğrenen örgüt özellikleri göstermediği görülmüştür. Okul müdürleri hizmetiçi eğitimlere katılmama ve günceli yeterince takip edememe sebeplerini yeterli zaman bulamamalarına bağlamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin seçme ve yerleştirme sürecinde de çok fazla yöneticilik eğitimi almadıkları düşünülürse hizmetiçi eğitimin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin görev ve yetkilerinin düzenlenmesinde hizmetiçi eğitimlere katılma oranının artırılması önerilebilir.

Okul müdürlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik bilgi okuryazarlığı kategorisi altında doğru bilgiye ulaşma ve bilgileri analiz etme konusunda tam olarak yeterli olmadıkları görülmüştür. Buna yönelik okul müdürlerinin bilgi kaynaklarına ulaşma ve doğru bilgiyi seçebilme noktasında kendini geliştirmelerine yönelik eğitimler düzenlenebilir. Aynı zamanda okulların teknolojik kapasitelerinin artırılmasının hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştireceği de söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerinin belirlenmesine yönelik belli tema ve kategoriler üzerinde durulmuştur. Yapılacak farklı çalışmalarda bu tema ve kategorilerin dışında kalan konular üzerine çalışmalar yapılarak okul müdürlerinin 21. Yüzyıl yetkinlikleri daha detaylı olarak incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik kurulundan (25/03/2021-24) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili örneği). *Eğitim ve Bilim, 37*(164): 159-175.

Akça, F. ve Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(3): 767-780.

Altun, S. A. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17*(4): 491-507.

Bozkulak, P. B. (2010). *Okul yöneticilerinin problem çözme ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki.* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi. YÖK Tez No: 278749.

Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23): 474-499.

Büyükkıdık, S. (2019). Üretkenlik ve hesap verebilirlik. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. bs, s. 163-184) içinde. Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052414699

Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: the cornerstone of developmental education. *Journal of Developmental Education, 15*(3): 2-39.

Çelebi, N. ve Bayhan, G. (2008). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 79–97.

Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1): 123-135.

Çoban, Ö., Bozkurt, S., ve Adnan, K. A. N. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3): 1059–1071. doi: 10.24106/kefdergi.2572.

Doğan, D., ve Demirkan, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık algıları*. 7. Uluslararası Sosyal Beşeri Ve Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde, 13.

Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme. D. Dilek (Der.) *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (1. bs, ss. 417-433). Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053649816.

Esen, U. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans Tezi], Ahi Evran Üniversitesi. YÖK Tez No: 313265.

Feyzioğlu, B. İ. (2016). *Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi. YÖK Tez No: 430950.

Giray, N. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetimsel karar verme/problem çözme yeterliliği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi. YÖK Tez No: 190277.

Gürkan, H. ve Toprakcı, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin mesleki gelişimi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(2): 2018, 64-81. doi: 10.19160/ijer.434582.

Hotaman, D., Öğretir Özçelik, A. D., ve Tuğluk, M. N. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. bs, ss. 277-305) içinde. Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052414699.

Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2): 1-23.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 14*(1): 75-98.

MEB. (2019). İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Öğretir Özçelik, A. D. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. bs, 1-25) içinde. Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052414699.

Öğretir Özçelik, A. D. ve Eke, K. (2019). Sosyal ve kültürlerarası beceriler. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. bs, s. 137-159) içinde. Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052414699.

Özdemir, S., Çoban, Ö., ve Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(2): 399–426. doi: 10.14527/pegegog.2020.014.

Özer, N. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş aile çatışması arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 6*(11): 103-122.

Partnership. (2011). *Partnership*. Framework for 21st Century Learning. https://www.battelleforkids.org/networks/p21

Rolstad, A. ve Moseng, B. (2002). Global education in manufacturing–GEM. *CIRP International Manufacturing Education Conference CIMEC*, 1–13.

Sezer, N. (2011). *Medya Okuryazarlığı.* http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/medya_okuryazarligi_u137.pdf

Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği).* [Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi. YÖK Tez No: 124664.

Şişman, M. (2014). Liderlik ve yönetim. M. Şişman (Ed.) *Öğretim Liderliği* (5. bs, 1-17) içinde. Pegem Akademi.

Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *Inonu Unıversity Journal Of The Faculty Of Education, 10*(2): 1-18.

TDK. (2020). Türk Dil Kurumu. https://sozluk.gov.tr/

Thomas, C. H. (2009). *Three-skill of effectıve admınıstrators and theır comfort level ın the conduct of the performance evaluatıons of school psychologısts* (Unpublished Doctorate Dissertation). Bowling Green State University.

Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8*(3): 444-458.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2016). *T.C. Resmi Gazete* (29581, 2 Ocak 2016).

Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(2): 672-688. doi: 10.17860/efd.87017.

Wilson, M., Scalise, K., ve Gochyyev, P. (2015). Rethinking ICT literacy: From computer skills to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*, 18: 65–80. doi: 10.1016/j.tsc.2015.05.001.

Yener, S. (2019). Girişimcilik ve benlik yönelimi. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. bs, s. 119-136) içinde. Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052414699.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17*(2): 277-394.

Yin, R., K. (2014). *Qualitative research from start to finish*. London: The Guilford Press. A Division of Guilford Publications, Inc.

İletişim/Correspondence
Abdullah ÇEVİK
cevik-abdullah@hotmail.com
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Design and Implementation of an Instructional Design Course based on the Principles of Backwards Design Model and Flipped Learning Approach

Olgun Sadık, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-8852-8189
Funda Ergüleç, Eskisehir Osmangazi University, ORCID ID: 0000-0002-7236-7894

Abstract

Studies in higher education report limited real-life applications in teacher education curriculum and coursework. In order to create meaningful experiences with real life applications for pre-service teachers, "understanding by design" model and "flipped learning" approach were used in a teacher education institution instructional design course. Canvas learning management system was used for the management. Case study was used as the research design. The researchers' and pre-service teachers' experience in the process of redesign and implementation of the Instructional Design course were shared and practical and theoretical suggestions were made for student-centered course designs.
Student-centered designs require serious planning and time. Practices related to pre-service teachers' real life and future goals are valuable for teacher candidates. Pre-service teachers defined the course as a useful learning experience, even though it was a challenging and intense process in terms of workload. They expressed that they prefer a more disciplined practice in online discussions and more flexibility in team work.

Keywords: instructional design, school-university partnership, student-centered design, backward design, flipped learning, understanding by design

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1544-1596
DOI:10.17679/inuefd.963284

Article type:
Research article

Received : 06.07.2021
Accepted : 24.08.2021

Suggested Citation

Sadik, O. & Ergulec, F. (2021). Design and implementation of an instructional design course based on the principles of backwards design model and flipped learning approach, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1544-1596. DOI: 10.17679/inuefd.963284

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning experiences that cannot be found in real life are insufficient and meaningless to meet the future needs of students (Hakkainen et al., 2007). This kind of learning experience are defined as rote-based learning by Mayer (2002) as the student memorize information, but fails to solve problems or to transfer this information to other learning experiences. Although this is an important problem at every level of education, it becomes serious in higher education as the knowledge and skills are expected to directly affect professional life in a short time (Drummond et al., 1998). Several international and national studies have investigated student-centered approaches and demonstrated their superiority over traditional methods (Dochy et al., 2003; Hmelo-Silver, 2003; Norman & Schmidt, 1992).

In the courses given at universities, it is necessary to design student-centered environments in order for students to acquire knowledge and skills that can be transferred to real-life. Student-centered instruction generally encompasses teaching methods that shift the focus of instruction from teacher to student. Student-centered teaching focuses on skills and practices that enable lifelong learning and independent problem solving.

The basic principles of student-centered teaching include individual and meaningful learning experiences in which authentic and transferable competences to real life come to the fore. In this direction, the backward design (BDM, "backwards design model”) (Wiggins & McTighe, 1998) which is a product of Understanding by Design (UBD, "understanding by design") framework, and flipped learning approach, will lay foundation for this study.

Instructional designs made according to the backward design (BDM) model aim to meet students' real-life needs by targeting meaningful learning and transfer of acquired knowledge (Wiggins & McTighe, 1998). In a student-centered instructional design where meaningful learning experiences and skills that can be transferred to real life are targeted, it is not possible to complete the applications during class hours (Guzdial, 2015). In this sense, the

learning environments designed by the instructors should offer flexible learning opportunities and practices both inside and outside the classroom (Quintana et al., 2006). While these environments offer individual learning opportunities outside the classroom; It requires activities and practices that will reinforce and improve learning in the classroom (Quintana et al., 2006). This approach appears in practice in the flipped learning approach. In flipped learning, the course content is provided to the students before the course and the course time is used to reinforce the content through student-centered activities (Hwang et al., 2015).

Purpose

The primary purpose of the study is to redesign the "Instructional Design" course that supports student-centered teaching and with innovative technologies. As a result of the redesigned course, it is aimed to prepare pre-service teachers as successful teachers who can experience and use student-centered teaching strategies. This study has a unique value in terms of designing and implementing a course within the framework of student-centered approaches. While the design aims at learning experiences that are meaningful and transferable to real life, it can be presented as an example to instructors and instructional designers who design or teach similar courses.

At the end of the application of the course, the teaching materials prepared by the teacher candidates were used to teach secondary school students. In this way, pre-service teachers were given the chance to practice computer science teaching and the secondary schools had a chance to learn new teaching methodologies and technologies.

Method

This research was conducted taking into account the theoretical recommendations of the case study research methodology. In order to eliminate teacher deficiencies in accordance with the constructivist approach in computer science education and to create a useful model for other teaching fields, the "Instructional Design" course enriched with innovative technologies and student-centered approach. The participants of the study were 32 pre-

service teachers taking the course. Qualitative analysis methods were used to analyse the data as all of the data obtained consisted of qualitative data such as interview, course content, and student reflections.

Findings

This research aims to design and describe a student-centered course based on the principles of Backwards Design Model and the Flipped Learning approach. The course included four primary projects to serve as phases to design and implement computer science (CS) workshops for middle school students. Pre-service teachers were asked to work with middle school students and teachers, identify their needs in learning CS, design and develop the workshop materials and implement and evaluate their experience. In addition to those projects, the course included various student-centered activities such as watching interactive videos and reading digital materials, participating to online discussions and in-class activities. The researchers asked the pre-service teachers' perceptions regarding the course design at the beginning of the course. The participants shared their satisfaction but also concerns regarding the workload. However, they also shared that they liked the idea of designing workshops for middle school students and implementing them in real schools.

During the semester, the researchers actively observed the class and asked the pre-service teachers about their experience in the process. The pre-service teachers shared that the course provided many benefits to them such as learning instructional design process, having experience using a learning management system and improving social skills in the projects. Especially, the in-class activities were found beneficial while working in groups in real life setting. However, team work became a challenge for groups. Some participants explained the reason for this challenge as due to international students' Turkish language limitations. All the pre-service teachers found rubrics very useful in the evaluation process. They shared that the rubrics serve as a guide and lower their expectation and need for feedback from the instructor.

At the end of the semester, the participants were asked to evaluate their full semester experience. Most of them shared their joy and shared the course as a beneficial course for their future career as a teacher. However, they suggest the instructor to allow the pre-service teachers to create their own teams in group projects.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the study, the application of instructional design in a real course contributed to the pre-service teachers' realization of the theoretical knowledge they learned about the teaching profession and to both understanding and experiencing the instructional design process. As stated in the constructivist approach, associating the newly learned information with the real life of the students facilitates their learning as it combines their previous knowledge with new learning materials (Gagné et al., 2005; Merrill, 2002). The redesigned course served this purpose.

The instructional design that the pre-service teachers took part during the course showed that they were able to cope not only with their teaching skills, but also with the problems they encountered in the design and teaching process. This shows that this design process actually improved the problem-solving skills of pre-service teachers.

In addition, as stated by the pre-service teachers, the design of the course also influenced their learning and experience. The details and time of each activity to be carried out within the scope of the lesson both relieved the pre-service teachers in the process and allowed them to progress in a planned way. The results of the research showed that the rubrics used in the course are important in terms of revealing the expectations of the instructors and guiding pre-service teachers.

In this study, which was carried out within the scope of school-university partnership, pre-service teachers made the first steps of the teaching profession by designing and implementing a course for secondary school students. This process offered pre-service teachers the opportunity to put their theoretical knowledge into practice and to evaluate and

develop themselves. As a result, the study offered pre-service teachers an opportunity for experiential learning. In addition, teachers and secondary school students in schools had the opportunity to meet new educational approaches. As a result, the school-university partnership has become beneficial for the university and school, and contributed to the progress of their practice, research and theory (Eren & Ergulec, 2020; Walsh & Backe, 2013).

Geriye Doğru Tasarım Modeli ve Ters-yüz Edilmiş Sınıflar Yaklaşımı Çerçevesinde bir Öğretim Tasarımı Dersi Tasarımı ve Uygulaması

Olgun Sadık, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8852-8189
Funda Ergüleç, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7236-7894

Öz

Yükseköğretimdeki birçok araştırma, öğretmen eğitiminde derslerin sadece kavramsal düzeyde işlendiğini ve gerçek hayat uygulamaları açısından zayıf olduğunu rapor etmektedir. Bu kapsamda bir ihtiyacı gidermek amacıyla, çalışmanın araştırmacıları "geriye doğru tasarım" modeli ve "ters-yüz edilmiş öğrenme" yaklaşımını kullanarak öğretim tasarımı dersini yeniden tasarlamış ve uygulama sürecindeki bütün deneyimleri paylaşılmış ve öğrenci merkezli ders tasarımı için uygulamaya yönelik ve kuramsal önerilerde bulunulmuştur. Araştırma durum çalışması araştırma metodolojisinin kuramsal önerileri dikkate alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri derse katılan 27 öğrenciden toplanmıştır.
Yapılan bu çalışmada, öğrenci merkezli tasarımların ciddi planlama ve zaman gerektirdiği tecrübe edilmiştir. Geriye doğru tasarım modelinden yola çıkılarak belirlenen gerçek hayatla ve gelecek hedefleri ile ilişkili uygulamaların öğretmen adayları için değerli olduğu ifade edilmiştir. Daha önce benzeri bir öğrenci merkezli sürecin içine dahil olmadıklarını ifade eden öğretmen adayları, her ne kadar zorlayıcı ve yoğun bir süreç olsa da kazandırdıkları açısından dersi faydalı bir öğrenme tecrübesi olarak tanımlamışlardır. Fakat grup çalışmalarında daha esnek; çevrim içi tartışmalarda da daha disiplinli bir uygulama tercih ettiklerini de dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim tasarımı, okul-üniversite işbirliği, öğrenci merkezli tasarım, geriye doğru tasarım modeli, ters-yüz edilmiş sınıf, durum çalışması

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1544-1596
DOI:10.17679/inuefd.963284

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
06.07.2021
Kabul Tarihi:
24.08.2021

Önerilen Atıf

Sadık, O. Ergüleç, F. (2021). Geriye doğru tasarım modeli ve ters-yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı dersi tasarımı ve uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1544-1596. DOI: 10.17679/inuefd.963284

Geriye Doğru Tasarım Modeli ve Ters-yüz Edilmiş Sınıflar Yaklaşımı Çerçevesinde bir Öğretim Tasarımı Dersi Tasarımı ve Uygulaması

Yükseköğretim öğrencileri, üniversitelerden aldıkları eğitimin kalitesini değerlendirirken bu eğitimin gerçek hayat ile ilişkisini ve mesleki hayata uygulanabilirliğini önemsemektedirler (Gruber vd., 2010). Öğrencilerin akademik ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamayan yükseköğretim kurumlarının tercih edilmemesi ve hatta bu kurumlardaki öğrencilerin okullarını yarıda bırakmaları alan yazında karşılaşılan sonuçlardandır (DeShields Jr vd., 2005). Bu kapsamda geliştirilen müfredat ve ders içeriklerinin gerçek hayat ile ilişkili, proje ve problem temelli öğrenci merkezli uygulamalar çerçevesinde geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Uluslararası birçok çalışma, öğrenci merkezli yaklaşımları araştırmış ve bu yaklaşımların geleneksel metotlara göre üstünlüklerini ortaya koymuştur (Dochy vd., 2003; Hmelo-Silver, 2003; Norman ve Schmidt, 1992). Örneğin, öğrenci merkezli, gerçek hayat problemlerine dayanan uygulamaların öğrenci başarısını ve edinilen kazanımların kalıcılığını arttırması önemli bir bulgudur (Rodriguez vd., 2018). Yapılan deneysel çalışmalarda da öğrenci merkezli ve gerçek hayat tecrübelerini merkeze alarak tasarlanan öğrenme ortamlarında, üniversite öğrencilerinin olumlu tutum ve davranışlarının rapor edildiği görülmektedir. Örneğin, öğretmen adayları ile yapılan kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı bir çalışmada, proje temelli uygulamaların Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) alanı öğrencilerinde hem derse yönelik hem de akademik benlik kavramları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı rapor edilmiştir. Bu çalışmadaki olumlu tutumların gerekçesi olarak öğrencilerin problem çözme becerilerini gerçek yaşam durumlarına uygulamaları ve anlamlı öğrenme tecrübeleri yaşamaları olarak açıklanmıştır (Başbay ve Senemoğlu, 2009). Benzer sonuçlar farklı alanlarda da ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin uzun süreli staj imkânları ile gerçek hayat iş tecrübeleri yaptığı turizm gibi alanlarda anlamlı öğrenme tecrübeleri yaşadıkları ve mesleklerinin geleceklerine yönelik daha olumlu tutum, davranış ve beklentilere sahip oldukları ortaya konulmaktadır (Üzümcü vd., 2015).

Yukarıda da gerekçelendirildiği gibi, üniversitelerde verilen derslerde öğrencilerin gerçek hayata aktarılabilen bilgi ve becerileri kazanması ve olumlu tutum ve davranış geliştirmesinde öğrenci merkezli ortamların tasarlanması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, BÖTE bölümü Öğretim Tasarımı dersinin öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılarak yeniden tasarlanmasını, yeni tasarımın değerlendirilmesini ve dersin öğreticisi tarafından bu tasarım sürecinin benzer ihtiyaçları olabilecek akademisyenlerle paylaşımını içermektedir. Yeni tasarımı yapılan bu ders ile:

1. Öğrenci merkezli ve anlamlı gerçek hayat bilgi ve becerilerinin tasarım sürecinin merkezinde olması,
2. Öğretmen adaylarının kazanacakları bilgi ve becerileri gerçek hayat problemlerini çözmede kullanması ve
3. Edinilen bilgi ve tecrübeleri, öğretmen adaylarının yeni öğrenme tecrübelerine aktarabilecek anlamlı bir öğrenme süreci yaşaması amaçlanmaktadır (Mayer, 2002).

Bu sürecin, derslerinin tasarımını öğrenci merkezli yaklaşımlar çerçevesinde gözden geçirecek ve yeniden yapılandıracak öğretim elemanlarına faydalı öneriler sunması beklenmektedir. Bunun yanında, araştırmacının dersi tasarlarken yaşadığı bilgi ve tecrübelerin paylaşılması, öğrenci merkezli öğretim tasarımı konusunda akademideki tartışma ortamlarının artırılması açısından da önem taşımaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Öğrenci merkezli öğretim, genel olarak öğretimin odağını öğretmenden öğrenciye veren öğretim yöntemlerini kapsar. Özgün kullanımda, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak kaynakları ve faaliyetleri belirlemelerini gerektirmektedir (Jonassen, 2000). Öğrenci merkezli öğretim, yaşam boyu öğrenmeyi ve bağımsız problem çözmeyi mümkün kılan becerilere ve uygulamalara odaklanır. Bu bağlamda, öğrenciler gerçek hayat ile ilişkili hedeflere ulaştıklarından, ders esnasında yapılan tüm aktiviteler onlar için anlamlı hale gelmektedir. Bir ortamın nasıl öğrenci merkezli

olarak tanımlandığı ile ilgili kuramsal çalışmalar, öğrenci merkezli öğretimin özelliklerini anlamamızda yardımcı olmaktadır. Örneğin, Reif ve diğerlerine (2016) göre, bir öğrenme ortamının öğrenci merkezli olarak tanımlanabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerekmektedir:

1. *Bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları*: Öğrenciye seçme hakkı veren ve içerik ve materyal açısından çeşitlendirilmiş bir öğrenme ortamı. Örnek olarak aynı içeriğin farklı teknoloji araçları ile sunumu verilebilir.
2. *Her öğrencinin bireysel bilgi ve beceri kazanımlarının yeterliliğe dayalı olması*: Öğrencilerin gelişimi edindikleri yeterliliklerin kazanım hedeflerini ne oranda karşıladığı ile ölçülür.
3. *Öğrenmenin her an her yerde olması gerekliliği:* Geliştirilen öğrenme ortamı öğrenciye ders içi ve ders dışı istediği zamanda bilgiye ulaşım imkânları sağlamalıdır.
4. *Öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmesi*: Öğrencinin ders içeriğini sorguladığı ve bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendi öğrenme sürecini yönetebildiği ortamların tasarlanması olarak tanımlanır.

Öğrenci merkezli öğretimin temel prensipleri incelendiğinde özgün ve gerçek hayata transfer edilebilir yeterliliklerin öne çıktığı bireysel ve anlamlı öğrenme tecrübeleri karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda tasarım yoluyla anlama (TYA, “Understanding by Design”) çerçevesinin bir ürünü olan geriye doğru tasarım (GDT, “backwards design”) modeli (Wiggins ve McTighe, 1998) ve ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı çalışmamızda yapılacak tasarımın ve uygulamanın kuramsal temellerini oluşturacaktır.

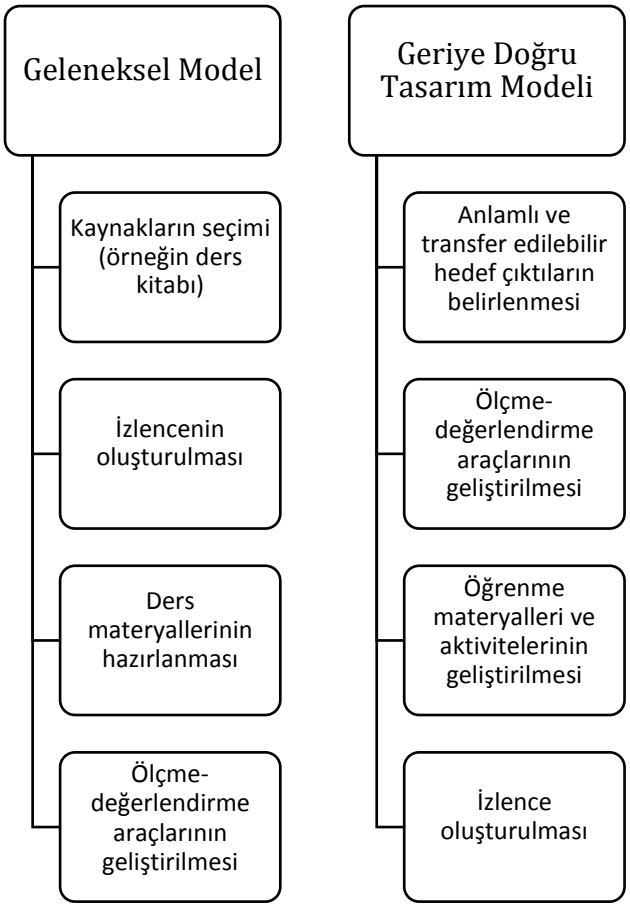
Geriye Doğru Tasarım Modeli

GDT modeline göre yapılan öğretim tasarımları anlamlı öğrenme tecrübeleri ve kazanılan bilginin transferini hedefleyerek öğrencilerin gerçek hayat ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir (Wiggins ve McTighe, 1998). GDT modelinde, öğretim tasarımcısı dersin temel çıktılarını belirleyerek yola çıkmaktadır. Dersin temel çıktılarında amaç anlamlı ve gerçek

hayattan temelini alan öğrenme hedefleri belirlemektedir. Ulaşılmak istenilen hedefler belirlendikten sonra öğretim tasarımcısı bu hedeflerin kanıtlarının sunulacağı ölçme ve değerlendirme araçlarını tasarlamaktadır. Üçüncü ve son aşamada ise tasarlanan ölçme değerlendirme araçlarında öğrencilerin başarılı olması için gerekli öğrenme planı ve etkinlikleri oluşturulur. Şekil 1'de geleneksel öğretim modeli ve GDT modelinin karşılaştırılması verilmiştir.

Şekil 1

Geleneksel ve GDT modellerinin karşılaştırılması



GDT modelinde yapılan ilk şey hedefleri belirlemek ve değerlendirmeyi tasarlamaktır. Aslında GDT modelinin amacı derste kullanılacak olan bütün değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının başlangıçta belirlenen hedefleri karşılaması gerektiğidir. Modelin son adımında ise, öğretim tasarımı ve geliştirmesi yapılmaktadır. GDT modelini de literatürden uygulama örnekleri ile açıklamak modelin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. GDT modelinin K-12 öğretmenlerinin derslerini planlama ve öğretme yöntemlerini geliştirdiğine dair kanıtlar

bulunmaktadır (Reynolds ve Kearns, 2017). Ayrıca, GDT modelini derslerinde uygulayan K-12 öğretmenleri öğrencilerinin öğrenmelerinde önemli etkilerinin olduğunu gözlemlemiştir (McTighe ve Seif, 2003). Örneğin, Song (2008) yaptığı çalışmada, GDT modelinin kullanıldığı sosyal bilgiler yöntemleri dersine kayıtlı öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının GDT modeli etkisi üzerine yazdıkları notlar veri olarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının GDT modelini benimsediklerini ve modelin öğrenmeleri üzerine olumlu bir tecrübe oluşturduğı sonucuna varılmıştır. Hodaeian ve Bria (2015) yaptıkları çalışmada ise, yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini GDT modeli yoluyla öğretmeye yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Öncelikle öğrenciler yapılan ön-test sonucundaki düzeylerine göre iki eşit sınıfa ayrılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel bir ileri tasarım yöntemiyle okuma öğretilirken, deney grubundaki katılımcılara GDT modeli ile eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda GDT modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin ders sonunda yapılan ankete verdikleri cevaplarda ise, GDT modelinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan geleneksel yönteme göre üstünlüğünü doğrulanmıştır. Rea ve Román (2019) ise GDT modelini kullanılarak lise öğrencilerinin yabancı dil öğretimi kapsamında öğrendiklerini gösterebilecekleri ve uygulayabilecekleri ortamlar tasarlamıştır. Araştırmacılar, GDT modelinin, öğretmenlerin yaratıcı olmalarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre beceri ve yöntemleri kullanmalarını gerektirdiğini savunmaktadır. Çalışmada, GDT modeli ve geleneksel yöntem karşılaştırılmıştır ve GDT modeli uygulanan gruptan daha olumlu dönütler alınmıştır. Sonuçlar GDT modelinin sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de anlamlı olduğunu göstermektedir.

Ters-yüz Edilmiş Öğrenme

GDT modelinde hedeflenen anlamlı öğrenme tecrübeleri ve gerçek hayata transfer edilebilir becerilerin hedeflendiği öğrenci merkezli bir öğretim tasarımında uygulamaların ders saatlerinde tamamlanması mümkün değildir (Guzdial, 2015). Bu anlamda öğretim

elemanlarının tasarlamış oldukları öğrenme ortamları hem sınıf içi hem de sınıf dışı esnek öğrenme imkânları ve uygulamaları sunmalıdır. Bu ortamlar, sınıf dışında bireysel öğrenme imkânları sunarken; sınıf içinde de öğrenmeyi pekiştirecek ve geliştirecek etkinlikler ve uygulamalar yapılmasını gerektirmektedir (Quintana vd., 2006). Bu yaklaşım pratikte ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımında karşımıza çıkmaktadır.

Ters-yüz edilmiş öğrenmede ders içeriği öğrencilere gerek yazılı gerek dijital araçlar ile ders saatinden önce esnek bir kullanım ortamı ile sağlanmakta ve ders saati ise içeriğin öğrenci merkezli etkinlikler yoluyla pekiştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Hwang vd., 2015). Ters-yüz öğrenme modeli öğrencilerin ders öncesi evde konu hakkındaki videoları izleyerek içeriği öğrenmeye hazırlanmalarını gerektirmektedir (Bretzmann, 2013). Bu yaklaşımda, öğrenciler konuya sınıf dışında kendi kendilerine hazırlanır ve geleneksel yöntemde evde yapılması için verilen görevleri ise sınıf içinde etkileşimli ve işbirlikli olarak yaparlar (Karaoğlan Yılmaz, 2017). Aslında ters-yüz öğrenme modelinde yapılmak istenen ders öğretimini sınıf dışına taşıyarak, ders sırasında öğrencilere daha aktif bir öğrenme ortamı ve öğrenme olanakları sağlamaktır (Bergmann ve Sams, 2012). Ders dışı kaynaklarla esnek ve erişimli; uygulamaların, alıştırmaların ve ödevlerin sınıf ortamında uygulayarak yapılması, sınıfı öğrenci merkezli bir ortama dönüştürmektedir (Pierce ve Fox, 2012). Böyle bir ortamda aktif öğrenme etkinliklerinin önemi ve zamanı artmakta; öğrencilere öğrenmeleri ile geri bildirim alma şartları zenginleştirilmektedir (Cabi, 2018). Özellikle yüksek öğretim üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol ettikleri, aktif olarak derslere katıldıkları ve rol aldıkları öğrenme ortamlarının tasarlanması ve uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır (Hannafin vd., 1997; Shea vd., 2012). Bu ihtiyaçların giderilmesinde ters-yüz edilmiş öğrenme ortamları önemli fırsatlar sunmaktadır.

Ters-yüz edilmiş öğrenme sürecinde ders içeriğinin detaylı olarak planlanması ve kullanılacak kaynakların (videolar, etkinlikler vs.) dikkatle belirlenmesi ve/veya geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Cabi, 2018). Bu ortamların tasarlanması ve

geliştirilmesinde öğretim elemanları geleneksel öğrenme ortamlarını hazırlamaya oranla daha fazla emek harcamaktadır (Stone, 2012). Ters-yüz edilmiş öğrenme ortamlarının özellikleri şu şekilde özetlenebilir.

- Güncel bir harmanlanmış öğrenme modelidir.
- Sınıfı öğrenci merkezli bir ortama dönüştürmektedir.
- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini sahiplenmelerini desteklemektedir.
- Aktif öğrenme etkinliklerine ayrılan zaman artmakta ve uygun etkinlikler sayesinde üst düzey öğrenme gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.
- Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arası etkileşim ve işbirliği ortamını destekleyici olanaklar sağlamaktadır.

Ters-yüz eğitim kavramı ile akla ilk gelen şey, öğrencilerin evde izlemeleri için öğretmenlerin paylaştığı ya da oluşturduğu videolardır. Videolar, öğretim sürecinin amaçlarına uygun olarak kullanılmaları durumunda öğrencileri akademik başarılarını artırmaya teşvik eden işlevsel materyallerdir (Thorpe, 2006). Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte videolar, öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Clark, 2013). White ve diğerleri (2000), öğrencilerin sözlü olarak tanımlamaları zor olan karmaşık kavramları anlamalarına yardımcı olduklarından, videoların öğrenciler için faydalı olduğunu vurgulamıştır. Videoların devrimi, dil eğitimindeki çeşitliliğe büyük katkıda bulunmuştur. Daha verimli öğrenme çıktılarının alınmasına yardımcı olan bu yeniliklerden biri, öğrencilere yeni öğrenme fırsatları sağlayan etkileşimli videolardır (Vural, 2013). Etkileşimli videoları izlerken, öğrenciler içerikle iletişim kurma şansına sahip olurlar. Bu videoların, öğrenciler arasındaki derin öğrenmeyi arttırdığı da bilinmektedir (Mitra vd., 2010). AI Seghayer (2001) yaptığı bir araştırmada, zihinsel bir görüntünün videolar aracılığıyla yaratıldığını, dinamik görüntü ve sesin aynı anda sunulmasının öğrencilerin konsantrasyon seviyesini ve merak duygularını arttırdığını, aynı zamanda öğrenme ve hatırlamaya yardımcı olduğunu gözlemlemiştir. Etkileşimli videoların temel amacı öğrencilerin sonraki seviyelerdeki

öğrenme etkinliklerini kontrol etmelerini ve karakter, olay örgüsü, ana fikir gibi video öğelerini kişiselleştirmelerine yardımcı olmaktır. Etkileşimli videoların öğrenciler üzerindeki etkileri birçok farklı çalışmada incelenmiştir.

Sams ve Bergmann (2013)'a göre ters-yüz eğitim derste sadece videoların nasıl kullanılacağı ile ilgili değil; aslında sınıftaki zamanınızı öğrencilerle en iyi nasıl kullanacağımızla ilgilidir ve ters-yüz edilmiş sınıflar yaklaşımın uygulanması ile ilgili bazı tavsiyelerde bulunmaktadırlar:

1. Ters-yüz eğitim videoları hazırlanırken; ekran görüntüleri, PowerPoint sunuları, öğretmenin sesi, görüntüsü ve bazen matematiksel problemleri çözmek amacıyla öğrencilerin materyal ile etkileşim içinde olacakları videolar kullanılabilir.
2. Ters-yüz bir dersin düz anlatımla başlaması yerine, bir soru-cevap aktivitesi ile başlaması tavsiye edilmektedir.
3. Her öğrencinin, izledikleri video hakkında en az bir ilginç soru ve videoyu izlerken aldıkları notlar ile sınıfa gelmelerini faydalıdır.
4. Öğrenciler izledikleri video hakkındaki görüşlerini toplamak için çevrim içi bir form kullanabilir. Böylelikle, öğretmen hem öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini hem de anlaşılmayan yerleri görmüş olurlar.
5. Öğrencilerin sorularını yanıtladıktan sonra sınıfta videoya dayalı bir görev verebilir.
6. Ders sürecindeki öğrenciler bireysel veya küçük gruplar halinde çalışabilirler; öğretmen ise her bir öğrenciyle birebir etkileşim içerisinde konu hakkında konuşma fırsatı bulur ve anlamadıkları yerleri giderebilir.
7. Ders esnasında, öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeylerini sürekli bir değerlendirme içerisindedir ve her bir öğrencinin anlayıp anlamadığını yerinde tespit ederek onları doğru çözüme ulaştırabilir.

Ters-yüz edilmiş sınıflarla ilgili yüksek öğretimde uygulanan ampirik çalışmalar incelendiğinde olumlu etkileri çalışmaların sonuçlarında gözlemlenmektedir. Strayer (2012) ters-yüz eğitim ile yürütülen bir "İstatistiğe Giriş" dersini, aynı üniversitede aynı eğitmen tarafından öğretilen geleneksel yöntemle yürütülen bir ders ile karşılaştırmıştır. Ters-yüz sınıftan 23 öğrenci ve geleneksel sınıftan 26 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Dönem sonu anketleri, görüşmeleri ve gözlem notları, ters-yüz sınıftaki öğrencilerin geleneksel sınıf öğrencilerine kıyasla işbirliğine daha açık olduklarını göstermiştir (Strayer, 2012). Başka bir çalışmada ise, Wilson (2013) bir lisans istatistik dersini (53 öğrenci), ders esnasındaki öğretmen merkezli düz anlatım yerine, interaktif etkinliklerin sayısını artırarak dersi ters-yüz eğitim modeline göre uyarlamıştır. Öğrencileri okuma ödevlerini tamamlamaya motive etmek için her dersten önce çevrimiçi okuma sınavları yapmış ve öğrencilerin okumaları esnasında ortaya çıkan sorularını cevaplandırabilmeleri için ise çevrim içi kaynaklar aramaya teşvik etmiştir. Wilson (2013)'un yaptığı eğitimde de geleneksel dersler en aza indirilmiş; dersin teorik kısmının öğretilmesi sınıf dışında gerçekleştirilmiştir. Ders sırasında ise öğrenciler grup çalışmaları, projeleri ve grup sunumları üzerinde çalışmışlardır. Ders sonunda yapılan değerlendirmede ise, ters-yüz verilen bu ders önceki dönemlere göre daha yüksek bir ders öğrenci değerlendirme notu elde etmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse ve öğretmene yönelik tutumları olumlu ve notları ise daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, öncelikli amaç öğrenci merkezli öğretimi destekleyen ve yenilikçi teknolojiler ve materyallerle zenginleştirilmiş bir "Öğretim Tasarımı" dersi tasarlamaktır. Bu dersin sonucunda BÖTE öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim stratejilerini deneyimleyen ve kullanabilen başarılı birer öğretmen olarak hazırlanması amaçlanmıştır. Bu ders, Bahar 2019 döneminde çoklu veri toplama araçları (anket, odak grup, gözlem, mülakat) ile incelenmiş ve benzeri çalışmaları yapacak öğretim elemanlarına ve araştırmacılara kuramsal ve uygulamaya yönelik açıklamalar ve öneriler getirilmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışma, öğrenci merkezli yaklaşım ve modeller çerçevesinde bir ders tasarımının yapılması ve uygulanması açısından özgün bir değere sahiptir. Yapılan tasarım anlamlı ve gerçek hayata transfer edilebilir öğrenme tecrübeleri amaçlarken ülkemizdeki öğretmen eğitiminde kullanılacak derslere de yaşanan tecrübeler çerçevesinde bir örnek olarak sunulabilir. Çalışma öncesi Öğretim Tasarımı dersi uygulanan beş üniversitenin BÖTE bölümleri incelenmiş ve ders içeriklerine çevrim içi olarak ulaşılmıştır. Tüm bölümleri temsil etmese de incelenen içeriklerde ortak nokta derslerin genellikle kavramsal boyutta ve öğretici merkezli olarak verildiğidir. Öğrenci merkezli uygulamalar bilgisayar bilimleri eğitiminde çok önemlidir ve sadece öğretimi temel alan yaklaşım bu kapsamda yetersizdir (Guzdial, 2015). Benzeri birçok uluslararası durum çalışması literatürde yer alsa da kültürel, sosyal ve bağlamsal değişkenleri dikkate alan çalışmalar kendi ortamı içinde başarı şansı yüksek ve özgün değere sahiptir. Bu anlamda ulusal literatüre, kendi şartları dahilinde hem metodolojik açıdan hem de öğretmen eğitimi açısından çalışmanın katkı sağlaması beklenmektedir.

Uygulama dönemi sonunda öğretmen adaylarının hazırladığı öğretim materyalleri mikro öğretmenlik tecrübesi olarak üniversitemize davet edilen ortaokul öğrencilerinin katılımı ile düzenlenen etkinliklerde uygulanmış; bu sayede öğretmen adaylarına bilgisayar bilimleri öğretim pratiği yapma şansı verilmiştir. Beraber çalışılan ortaokullardaki öğrencilerin de bilgisayar bilimindeki hazır bulunuşlukları ve tutum-davranışlarına olumlu etkiler bırakılması amaçlanmıştır. Bu süreç çalışmanın bir topluma hizmet uygulaması olarak da değerlendirilmesi açısından da önemlidir ve faydalıdır.

Yöntem

Bu araştırma, durum çalışması araştırma metodolojisinin kuramsal önerileri dikkate alınarak yürütülmüştür. Durum çalışması sınırlı bir sistem içinde bir bağlam, sorun veya uygulamanın detaylı bir şekilde incelenmesi ve açıklanması olarak tanımlanabilir (Creswell, 2007). Burada ifade edilen sınırlı sistem incelenen durumun kendisidir ve bu sistem bir veya birden çok birey, sınıf, okul ya da spesifik bir topluluğun yer aldığı bir bağlam olabilir. Bu

çalışma öğrenci merkezli model ve stratejilerin uygulandığı bir dersin detaylı olarak açıklanmasını amaçlayan tekli bir durum çalışmasıdır.

Bilgisayar bilimi eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretmen yetersizliklerini gidermek ve diğer öğretmenlik alanlarına faydalı bir model oluşturmak için projeyi yürüten öğretim elemanı ve yardımcı araştırmacı, öğrenci merkezli ve yenilikçi teknolojiler ve materyallerle zenginleştirilmiş bir "Öğretim Tasarımı" dersi tasarımı yapmıştır. Bu tasarım süreci araştırma projesinin ilk aşamasını oluşturmuş ve öğretim elemanı içeriğini geliştirdiği dersi ilk defa uygulayarak yardımcı araştırmacı ile beraber öğrenci merkezli bu dersi incelemiş ve bu süreci derinlemesine anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır.

Çalışmanın Bağlamı

YÖK'ün belirlediği ve 2019 güz döneminden itibaren uygulamaya konulan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Lisans Programında belirtilen Öğretim Tasarımı dersinin yeni içeriği şu şekilde ifade edilmektedir (YÖK, 2018):

> Öğretim tasarımında sistem anlayışı; öğretim tasarım ilkeleri; öğretim tasarım modelleri; öğretim süreci bileşenlerinin analizi; öğretim sürecinin tasarımı ve planlaması; öğrenme-öğretme araç, gereç ve materyalleri; öğretim materyali seçim süreci; öğretim sürecinde kullanılacak materyal ve etkinliklerin geliştirilmesi; öğretim ortamını düzenleme ve uygulama; öğretim süreci bileşenlerinin değerlendirilmesidir (s. 7).

Öğretim tasarımı kavramının kuramsal tanımını yapmak gerekirse, insanların öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenme sürecini desteklemek için planlanan ve uygulanan stratejiler olarak tanımlanabilir (Spector, 2008). Gustafson ve Branch (2002) öğretim tasarımını insanları eğitmek ya da yetiştirmek için oluşturulan tutarlı ve güvenilir prensipler ve prosedürler olarak tanımlamaktadır. Bu prensipler ve prosedürler hedeflenen kazanımların verimliliği ve etkinliği açısından birçok ortamda öğretim tasarımcılarına yardımcı olur (Reigeluth, 1983). Öğretim tasarımı sürecinde katılımcılar, okullarda (K-16) öğrenciler olurken;

kurumsal işletmelerde ise (devlet ya da özel) çalışan personeldir. Öğretim tasarımının ürünleri olan içerik, materyaller, stratejiler ve bunların oluşturduğu tüm sistem, okullarda etkili bir öğrenme tecrübesi hedeflerken; kurumsal çalışanların ihtiyaçlar temelinde performanslarını arttırma amacı taşımaktadır. Buradan da ortaya çıkıyor ki öğretim tasarımı girdilerin ve çıktıların olduğu bir sistem tasarımını temsil etmektedir (Dick vd., 2014). İhtiyaç, öğrenen ve ortam gibi birleşenlerin girdi olduğu bu sistemde, içerik, materyaller, uygulanan stratejiler süreci, hedeflenen kazanımların sonuçları ise çıktıları temsil eder.

YÖK kapsamı ve daha önce yapılan tanımlar incelendiğinde sadece kuramsal olarak öğretim merkezli bir ders anlatımının hedeflendiği bir tasarımın ihtiyacı karşılamayacağı görülmektedir. Öğretim tasarımı dersi BÖTE alanının teorik ve uygulamalı temelini oluşturmaktadır. Daha verimli ve etkili öğrenme tecrübeleri ve çıktıları ortaya koymak için, bu alanın lisans programlarından mezun olacak öğretmen adaylarının iyi bir öğretim tasarımcısı olma gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu alanın ülkemizde mezunları gerek öğretmen olarak kendi derslerinde gerekse de formatör öğretmen olarak okullarındaki diğer öğretmenlere faydalı olacak sistematik öğretim tasarımı prensipleri ve prosedürlerini kullanabilmeli ve bu süreçte çok çeşitli teknolojiler işe koyabilmelidir (Reiser, 2001). Bu kapsamda çalışmamız, öğretim elemanın öğrenci merkezli prensipler çerçevesinde kuramsal temellere dayandırarak yaptığı ders tasarımının açıklanmasını, öğretmen adaylarının tecrübelerinin paylaşılmasını ve benzer amaçları olan öğretim elemanlarına tavsiyeleri içermektedir. Bu anlamda dersin uygulanacağı ortam, öğretim elemanı için ve bu çalışmadan faydalanmak isteyecek okuyucular için önemli bilgiler içermektedir.

Katılımcılar

Derse devam eden öğrenci sayısı 27'dir (10 kız 17 erkek). Öğretim elemanının planlarında öğrenci merkezli projeler ve etkinlikler yer aldığı için dersi alttan alan öğrenciler daha önceki dönemde aldıkları müfredat ve içerikten sadece sınava katılmış ve yapılacak projelerden muaf olmuştur. Derse devam eden 8 öğrenci yabancı uyrukludur (Türkmenistan: 2;

Suriye: 6). Türkmenistan uyruklu öğrenciler devlet yurtlarında kalırken; Suriyeli öğrenciler Türkiye Cumhuriyeti'nin geçici barınma merkezinde kalmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Bir durum çalışması olması dolayısıyla araştırmacılar bütünsel bir yaklaşımla durumu anlamak ve açıklayabilmek için çoklu veri toplama araçlarından faydalanmıştır (Yin, 2003). Veri toplama süreci ve araçları şu şekildedir:

1. Dersin ilk haftasında dersin izlencesi, içeriği ve kullanılacak materyal ve stratejiler açıklanmıştır ve açık uçlu sorular kullanılarak çevrim içi bir form eşliğinde öğrenci görüşleri talep edilmiştir.
2. Dönem boyunca öğrencilerin katılımı ders içinde gözlemlenmiş ve incelenmiştir.
3. Dönem içinde iki sefer öğrencilerin görüşleri tartışma grupları kullanılarak öğrenme yönetim sistemi üzerinden istenmiştir.
4. Dönem sonunda dersin uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini öğrenmek için gönüllülük esas olacak şekilde öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
5. Ortaokul öğrencilerine yapılan uygulama sonunda kısa bir anket uygulanarak görüşleri ve verilen eğitimden memnuniyetleri sorulmuştur.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin hepsi nitel görüşme, içerik, yansıtma verileri gibi nitel verilerden oluştuğu için nitel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bütünsel bir yaklaşımla verilerin analizinde NVivo programı kullanılarak tematik analiz yönteminde faydalanılmıştır (Yin, 2003). NVivo, nitel araştırmacıların, röportajlar, açık uçlu anket yanıtları, dergi makaleleri, sosyal medya ve web içeriği gibi yapılandırılmamış nitel verileri düzenlemelerine, analiz etmelerine ve sorularına cevap bulmalarına yardımcı olan bir nitel analiz programıdır. Veri analizi sürecinde kullanılan tematik analiz, verilerdeki temaları ortaya çıkararak fikirler ve çıkarımlar sağlayan analizdir (Creswell ve Clark, 2007). Bu süreçte kodlar, kategoriler ve temalar oluşturmak için

NVivo programı yardımcı olmuştur (Örnek: Şekil 2). Toplanan veriler NVivo programına metin dosyası olarak yüklenmiş sürekli karşılaştırmalı analiz metodu (“constant comparative method of qualitative data analysis”) kullanılarak nitel veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir (Boeije, 2002; Glaser, 1965; Leech ve Onwuegbuzie, 2011).

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

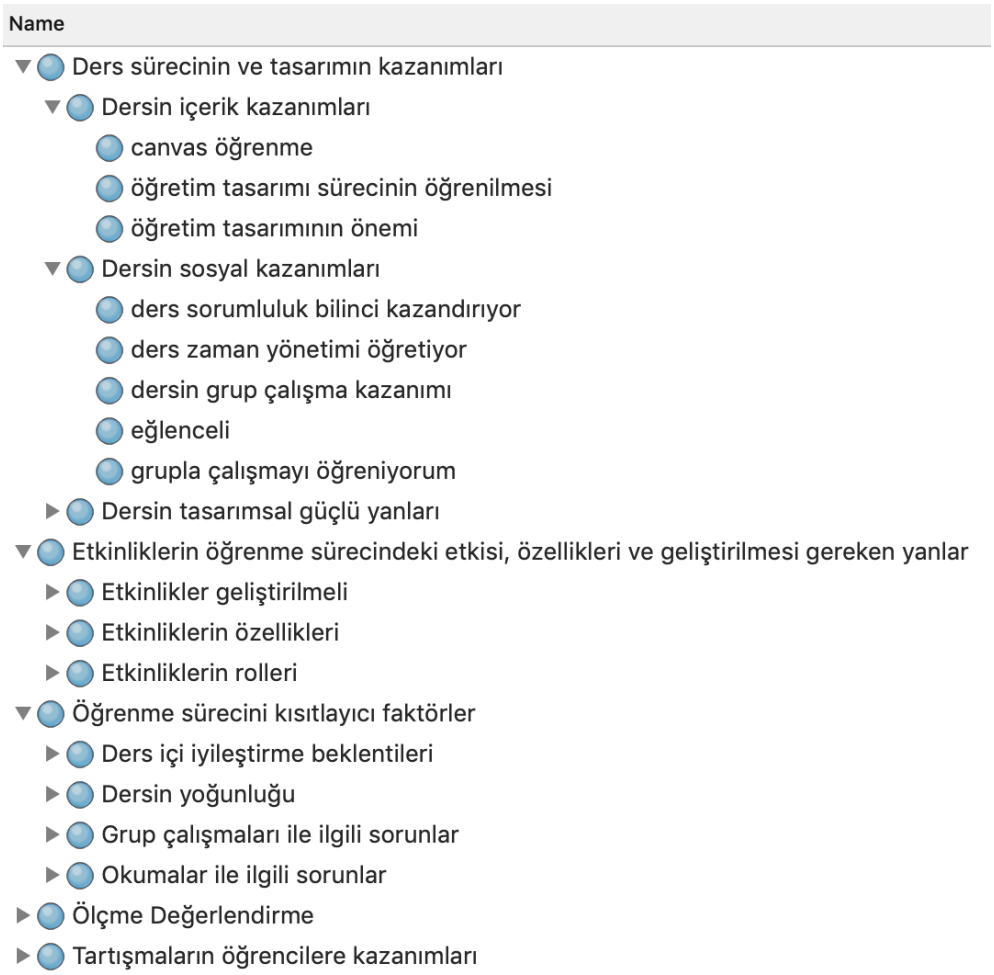
Çalışmanın geçerlilik güvenirlik anlamında en güçlü yanı çoklu veri toplama yöntemlerinin aynı amaç ile kullanılması ile üçleme yapılmış olmasıdır. Üçleme bilinmeyenin anlaşılması için birden çok yöntem ve/veya veri kaynağının kullanılması anlamına gelmektedir (Patton, 2015). Diğer bir ifade ile farklı kaynaklardan gelen bilgilerin bilinmeyeni anlamak ve geçerliliğini test etmek için tamamlayıcı olarak kullanılmasıdır. Veri analizinin ilk aşamasında, görüşme transkriptleri iki araştırmacı tarafından tamamlanmış ve birçok kez okunmuştur. İki araştırmacı, analiz sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için işbirliği içinde çalışmıştır. Araştırmacılar başlangıçta verileri kodlamak için bağımsız olarak çalışmışlar ve bireysel analizin ardından kodlar, değerlendiriciler arası güvenilirlik açısından karşılaştırılmıştır. Kodlar karşılaştırılıp temalar belirlendikten sonra bulgular, verilerden elde edilen kanıtlarla yazılmıştır. Bulgular yazıldıktan sonra sonuçlar 5 katılımcıyla paylaşılmış ve bu araştırmanın güvenilirliğini artırmak için üye kontrol tekniği kullanılmıştır (Koelsch, 2013).

Dersin tasarımcısı ve aynı zamanda öğretim elemanı olan araştırmacı, araştırma sürecinde araştırmacı günlüğü tutmuş ve tüm tasarım ve uygulama sürecini gerek karar alırken gerek gözlem raporları olarak kayıt altına almıştır. Araştırmacı günlüğü nitel araştırmalarda çalışmanın güvenirliği ve transfer edilebilirliği için önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2015). Nitel bir durum çalışması olarak bu çalışmanın en güçlü yanları bağlamın uzun süre boyunca incelenmesi imkanı ve incelenen durumun derinlemesine açıklanmasına imkan veren verilere sahip olunması ve okuyucularla paylaşılmasıdır (Yin, 2016). Öğretim elemanının öğrencileri ve bağlamı iyi tanıması bu sürecin önemli bir avantajı olmuştur. Diğer yandan öğretim elemanının kendi verdiği dersi ve öğretmen adaylarını incelemesi bazı

sınırlılıklar içermektedir. Örneğin, öğretim elemanının öğrencilerle akademik ilişkisi verilerin güvenirliği açıdan kabul edilmesi gereken sınırlılıklar içermektedir. Bu sınırlılığın en aza indirilmesi amacıyla yardımcı araştırmacı analiz süreçlerinde aktif rol alarak muhtemel ön yargıları azaltmaya çalışmıştır.

Şekil 2

NVivo Analiz Süreci Örneği



Bulgular

Bulgular öğrencilerden toplanan çok çeşitli verilerden yola çıkılarak:

1. Ders tasarımının açıklanması,
2. Ders tasarımı ve uygulama konusunda dönem başında, sürecinde ve sonundaki öğretmen adayı görüşleri,

3. Ders kapsamında yapılan dönem sonu projesine katılan ortaokul öğrencilerinin tecrübelerini ve görüşlerini kapsamaktadır.

Dersin Tasarımı

Öğretim tasarımı iki saat teorik ve iki saat uygulama olarak 15 hafta süren 4 saatlik bir derstir. Öğretim tasarımı dersi BÖTE alanının temel derslerinden biridir ve öğretim tasarımı sürecinin bir sistematik içinde nasıl olması gerektiğini açıklar. Bu dersin kapsamında BÖTE öğretmen adayları bir öğretim ihtiyacı tespitinden başlayarak öğretim tasarımı sürecinin içinde yer almış; belirledikleri bir öğrenci grubu için yaptıkları tasarımı uygulamış ve değerlendirmiştir. Bu sürecin başarıya ulaşması için dersi veren öğretim elemanı öğrenci merkezli stratejiler kullanarak Öğretim Tasarımı dersini yeniden tasarlamıştır. Geriye doğru tasarım modelinin prensiplerinden yola çıkılarak ilk önce hedef çıktılar belirlenmiştir. Hedef çıktıların gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek amacıyla ikinci aşamada değerlendirme araçları ve kriterleri tasarlanmıştır. Üçüncü aşamada da öğretmen adaylarının tasarlanan değerlendirmede başarılı olması için gerekli öğrenme etkinlikleri (içerik ve etkinlikler) geliştirilmiştir. Dördüncü aşama içeriğin öğrenme yönetim sistemine entegrasyonudur. Son aşamada da yapılan tasarımın izlenceye aktarılması yer almaktadır.

Bu tasarım süreci kendi başına birçok öğrenme tecrübesinin ortaya çıkmasına imkan tanımıştır. Öğretim elemanı, daha önce Öğretim Tasarımı dersinin içeriğini Türkçe olarak öğretme tecrübesi olmadığı için çeviri yapılırken teknik terimlerin karşılığı ve kriterlerin yazılmasında zorluklarla karşılaşmıştır. Bu süreçte Türkiye'de görev alan akademisyenlerden ve alanda yazılmış Türkçe çalışmalardan faydalanmıştır.

1. Aşama: Hedef Çıktı

Dersin dönem sonu ana çıktısı Malatya ilindeki ortaokul öğrencileri için bir gün sürecek bilgisayar bilimleri eğitimi etkinlikleri geliştirmek ve uygulamaktır. Belirlenen hedef çıktının hedef kitle için anlamlı ve gerçek hayata transfer edilebilir olması geriye doğru tasarım modelinin kriterlerdir (McTighe ve Wiggins, 2003). Belirlenen hedef çıktı, gerçek hayatta

bilgisayar bilimleri eğitiminde dezavantajlı (kaynak ve müfredat yetersizliği gibi) gruplara eğitim imkanlarının ulaştırılacak olması açısından öğretmen adayları için anlamlı olması beklenmektedir. Henüz eğitimlerinin ikinci yılında gerçek hayattan bir hedef kitle (ortaokul öğrencileri) için yapılan öğretim tasarımı ve uygulanmasının yer alması dolayısıyla da öğretmenlik deneyimi içermesi açısından ders sonrası öğrenme tecrübelerine ve gerçek hayata transfer edilebilir bir tecrübe olması beklenmektedir.

2. Aşama: Değerlendirme Araçları

Projeler. Hedef çıktının hedefe ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi amacıyla dört proje belirlenmiştir. Bunlar analiz, öğretim tasarımı, öğretim materyalleri geliştirilmesi ve öğretim etkinliği uygulama-değerlendirme olarak belirlenmiştir. Projelerin genel içeriği şu şekildedir:

1. **Analiz**: Bu proje ile dersi alan öğrenciler belirledikleri bir orta öğretim sınıfının ihtiyaç, öğrenen ve ortam analizini gerçekleştirmiştir. Öğrencilerimiz çalışmak istedikleri bir ortaokulun Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmeni ile görüşmüş ve projenin hedefini açıklamıştır. Analiz projesinin hedefi doğrultusunda öğretmen adayları küçük gruplar halinde, öğretmen ile ve ortaokul öğrencileri ile işbirliği içinde farklı öğrenme ihtiyaçları belirlemiştir. Bu belirledikleri ihtiyaçlar çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin tutum ve davranışları, hazır bulunuşlukları, içerik kapsamı ve ortam ihtiyaçları belirlenmiştir.
2. **Öğretim Tasarımı**: Bu proje ile öğretmen adayları belirlemiş oldukları ihtiyaçları gidermek için içeriğin, öğretim etkinliklerinin, öğretim stratejilerinin, değerlendirme araçlarının ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artıracak stratejilerin tasarlandığı aşamadır. Bu projedeki öğretim tasarımı süreci verilecek eğitimlerin hedeflerinin, kapsamının ve stratejilerinin belirlendiği bir süreci temsil etmektedir. Bu süreç tamamen ilk projede belirlenen ihtiyaçları gidermeye yönelik bir tasarım sürecidir.

3. **Öğretim Etkinlikleri ve Materyallerinin Geliştirilmesi**: Bu proje ile öğretmen adayları daha önce öğretim tasarımı projesi ile belirlemiş kapsam doğrultusunda öğrenme-öğretme ve değerlendirme araç-gereç, etkinlik ve materyallerini geliştirmiştir. Bu proje, tasarım sürecinin planları doğrultusunda ihtiyacı gidermeye yönelik elle tutulur materyallerin geliştirildiği aşamadır.
4. **Öğretim Etkinliklerini Uygulama ve Değerlendirme**: Bu proje ile öğretmen adayları geliştirmiş oldukları öğretim materyalleri ve stratejileri hedef kitleye uygulamakta; gerek öğrencilerin gerekse de kendi tasarımlarının etkinliklerini hazırlamış oldukları değerlendirme materyalleri sayesinde değerlendirmektedir.

Her bir proje için öğretmen adaylarının başarısını değerlendirmek için analitik rubrikler geliştirilmiştir. Örneğin aşağıda verilen rubrik ikinci projede öğretim tasarımı sürecinde gerek öğretmen adaylarına rehberlik etmesi gerekse de öğretim elemanına öğretmen adaylarının projelerinin değerlendirilmesi sürecinde objektif bir değerlendirme aracı sunması açısından önemlidir.

Tablo 1

Öğretim Tasarımı Rubrik Örneği

Kriter	**Çok iyi:** Mükemmel ya da mükemmele yakın. Başarılı performans **İyi:** Yapılan açıklamalar ihtiyacı karşılıyor ama bazı konularda eksiklikler ya da iyileştirmeler var. Kısmen başarılı performans **Eksiklikler Var:** Belirlenen kriterleri kısmen karşılıyor. Minimum başarılı performans **Tamamlanmadı:** Belirlenen ihtiyacı karşılamıyor, cevap verilmemiş ya da konu ile ilgisi yok. Başarısız performans			
Öğretim Hedefleri Hedef yazma dili etkili ve düzgün kullanılmıştır	5 puan Çok iyi	3 puan İyi	2 puan Eksiklikler Var	0 puan Tamamlanmadı
Öğretim Hedefleri Gözlemlenebilen ve/veya ölçülebilir hedefler belirlenmiştir	5 puan Çok iyi	3 puan İyi	2 puan Eksiklikler Var	0 puan Tamamlanmadı
Öğretim Hedefleri Hedeflerin başarısını değerlendirmek için kriterler belirlenmiştir	5 puan Çok iyi	3 puan İyi	2 puan Eksiklikler var	0 puan Tamamlanmadı
Ölçme değerlendirme planları Öğrenilecek içerik kısaca tanımlanmıştır	5 puan Çok iyi	3 puan İyi	2 puan Eksiklikler var	0 puan Tamamlanmadı
Ölçme değerlendirme planları Ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili stratejiler belirlenmiştir	5 puan Çok iyi	3 puan İyi	2 puan Eksiklikler var	0 puan Tamamlanmadı

Not: Çok fazla alan kapladığı için rubriğin sadece bir kısmı metin içinde sunulmuştur.

Rubrik örneği incelendiğinde başarılı bir öğretim tasarımında yer alması gereken tüm bileşenler kriter olarak eklenmiş ve açıklanmıştır. Her bir ana bileşenin de alt bileşenleri açıklamalı olarak verilmiştir. Her bir kriterin 4 aşamada puanlaması verilmiş ve her puanın ne anlama geldiğini açıklayan açıklamalar tablonun en başında verilmiştir. Rubrik verilmiş olması projede öğretim elemanının öğretmen adaylarından beklentisini ortaya koyması ve onlara rehberlik yapması açısından önemlidir.

3. Aşama: Öğretim Etkinlikleri ve Materyallerinin Geliştirilmesi

Üçüncü aşamada öğretmen adaylarının tasarlanan değerlendirmede başarılı olması için gerekli öğrenme etkinlikleri (içerik ve etkinlikler) geliştirilmiştir.

Etkileşimli Videolar ve Kullanım Örnekleri. Ters-yüz edilmiş yaklaşım çerçevesinde ders öncesi içeriklerin çoğu EdPuzzle Web 2.0 etkileşimli video hazırlama aracı kullanılarak etkileşimli videolar ile sunulmuştur. Dersi anlatan öğretim elemanı geleneksel yöntemde anlatacağı ders içeriğini genel hatları ile video çekerek anlatmış ve EdPuzzle'a yükleyerek video içine sorular eklemiştir. Etkileşimli videolarda öğrenci içeriği atlatma şansı olmadığı için videoyu izlemek zorunda kalmış ve verilen soruları cevaplamıştır. Edpuzzle öğrencilere özgün ve interaktif videolar sunmak için kullanılan bir Web 2.0 aracıdır. Bu platformu kullanarak öğretmenler, seçtikleri ya da kendi tasarladıkları bir videoyu etkileşimli bir videoya dönüştürülebilir, öğrencilerin video sırasındaki performanslarını kontrol etmek için seçtikleri videoyu kırpabilir, seslerini kaydedebilir, açıklama ekleyebilir ve videoya farklı soru tipleri yerleştirebilir. Ayrıca, platform, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme performanslarını takip edebilecekleri bir sistem de sunmaktadır.

Tartışma Ortamı. Ters-yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarının ders öncesi izledikleri videolar veya okudukları materyaller ile ilgili özet çıkarmaları, sorular sormaları ve arkadaşlarının sordukları en az 1 soruya öğrenme yönetim sistemi üzerinde açılan tartışmada cevap vermeleri istenmiştir.

Ders İçi Etkinlikler. Öğretmen adayları ders saatlerinde haftanın konusu ile ilgili uygulamaya yönelik ve takım çalışması gerektiren birçok etkinlik tamamlamıştır. Örneğin dersin ikinci haftasında ihtiyaç analizi konusunun ve sürecinin pekiştirilmesi için küçük bir proje geliştirilmiştir. Hissedilen bir ihtiyaç olarak (Morrison vd., 2019), BÖTE alanı dışındaki öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri ve yazılım alanında öğretim ihtiyacı olduğu öngörülmektedir. Bu öngörünün bir gerçek ihtiyaç olup olmadığını ve eğer varsa hangi konularda öğretim almak istedikleri kapsamında, eğitim fakültesinde BÖTE alanı dışında öğrenim gören öğretmen

adayları ile görüşülmüş ve ifade edilen bir öğrenme ihtiyacı analizi çalışması yapılmıştır. Her hafta bu yapılan ders için etkinlikler bir sonraki derse kadar tamamlanması istenmiş ve dersi alan öğretmen adayları birbirlerinin projelerine geri dönüt vermişlerdir. Bu anlamda bir önceki haftanın içeriği gerek ders içinde gerekse de bir sonraki haftada gerçek hayatta karşılığını bulan projelerle pekiştirilmiştir.

4. Aşama: Öğrenme Yönetim Sistemi Entegrasyonu

Proje sürecinde görev yapılan kurumun kullandığı bir öğrenme yönetim sistemi olmadığı için öğretim elemanı daha önce tecrübe sahibi olduğu Canvas LMS sistemini kullanmaya karar vermiştir. Canvas kullanılabilirlik açısından kolay ve öğretim elemanlarına dersin tasarım ve yönetim sürecinde esneklik sağlayan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ücretsiz olarak sunduğu sürümü sayesinde öğretim elemanı dersini yönetebileceği bir dijital ortama sahip olmuştur. Ücretsiz versiyonunun sınırı olan saklama kapasitesi sorunu çalışılan kurumun Google ile anlaşması çerçevesinde sahip olduğu Google Drive saklama alanı kullanılarak çözüme ulaştırılmıştır. Dersin LMS entegrasyonu öğretim elemanı açısından ciddi bir planlama gerektirmektedir. Bu tasarımın uygulamaya geçmesi için öğretim elemanı yaklaşık 2 haftalık bir zamanda farklı günlerde özel olarak zaman ayırarak entegrasyonu gerçekleştirmiştir.

Öğretim elemanının ders tasarımı yaparken tecrübesi olan Canvas'ı kullanması etkin teknoloji entegrasyonu açısından bir avantaj olmuştur. Böylece öğretim elemanı yeni bir aracı öğrenme ve uygulama açısından zaman kazanmıştır. Öğretim elemanının tecrübesi olan bir araç olmasına rağmen dersin sistemde oluşturulması yaklaşık 2 haftalık bir zaman almıştır. Bu kapsamda Canvas sisteminde sayfalar oluşturulmuş ve bu sayfalara anasayfa, beklentiler, ders takvimi ve dersin ana bileşenleri isimleri verilmiştir. Ana sayfada öğrencilere dersin kısa bir tanımı yapılmış ve genel olarak YÖK taslağında ifade edilen kazanımlar listelenmiştir. Bunun yanında öğretim elemanı ile iletişim kurma yolları ve kuralları açıklanmıştır.

5. Aşama: Dersin İzlencesinin Oluşturulması

Yukarıda ifade edilen plan çerçevesinde ders izlencesi oluşturulmuş ve dersin işlenişi ile ilgili kurallar belirlenmiştir. Ders izlencesinde öğrencilerle dersin hedef çıktıları paylaşılmış, öğrencilerden beklentiler sıralanmış ve akademik etik kuralları tanımlanmıştır. Dersin ana bileşenleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Katılım (10%): Derse devam ve katılım ile değerlendirilir.
- Haftalık Tartışmalar (%20): Belirlenen haftalarda verilen okumaları tamamlamak ve/veya videoları izlemek ve o konularda Canvas tartışmalarına öğrendiklerinizle ilgili özet yazarak ve konuyla ilgili bir adet soru sorarak katılmak zorundasınız. Sınıf İçi
- Etkinlikler (%10): Hemen her hafta sınıf içi bir etkinlik yapacağız ve bu etkinliği dersten sonra tamamlayarak Canvas sistemine yükleyeceksiniz.
- Ödevler (%60)
    - Öğretim analizi (%15)
    - Öğretim tasarımı (%15)
    - Öğretim etkinliği geliştirilmesi (%15)
    - Öğretim etkinliğinin ortaokul öğrencilerine uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlanması (%15)

Belirlenmiş olan ödevler ve etkinlikler dersin hedef çıktısı olan ortaokul öğrencilerine verilecek eğitimlerin başarıya ulaşmasında yer alan aşamaları da göstermektedir.

Ders Tasarımı Üzerine Öğrenci Görüşleri

Dersin tasarımı üzerine görüşleri paylaşmak üzerine, oluşturulan ilk tartışma ortamına 20 öğretmen adayı katılım sağlayarak ders tasarımı ve Canvas'ın derste kullanımı üzerine görüşlerini paylaşmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde özellikle dersin proje tabanlı olması ve ortaokul öğrencilerine dönem sonunda ders anlatacak olmaları konusunda öğretmen adayları olumlu görüşlerini paylaşmıştır. Tasarım olarak aldıkları diğer derslerden daha fazla beklenti içerdiği için belli çekinceler paylaşmış olsalar da tüm içeriğin tek bir

sistemden yönetilebilir olması öğretmen adaylarına bu anlamda olumlu bir izlenim bırakmıştır. Öğretmen adaylarının bu derste sürekli aktif olması gerektiği ve katılımın önemi yapılan tartışmada da öne çıkmıştır. Öğretmen adayları özellikle bu derste yapılacak uygulamaların öğretmen olduklarında işlerine yarayacağını ve kullanacaklarını belirtmektedir. Bu bulguların detayları örneklerle aşağıdaki alt başlıklarda açıklanmaktadır.

Proje tabanlı ve gerçek hayata ilişkili bir tasarım

Dönem sonunda ortaokul öğrencileri için bilgisayar bilimlerinin farklı alanlarında eğitimler hazırlayacak olması öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu açısından dersin öne çıkarılan bir özelliği olmuştur. Proje tabanlı ve gerçek öğrencilere uygulayacakları bir özgün proje geliştirecek olmaları tüm öğretmen adaylarını heyecanlandırdığı görülmektedir. Örneğin, öğrenci-1 dersin proje temelli, araştırmaya dayalı ve öğreticiliğinin daha fazla olması özelliklerini öne çıkarmaktadır: "Öğretim tasarımı dersinin proje temelli olması daha çok araştırma yapıp öğrenmemizi sağlıyor. Proje hazırlamak sınavlardan daha verimli ve öğreticiliği fazla." Benzer şekilde öğrenci-2 de dersin gerçek hayat temelli olmasını, yapılacak birçok projenin uygulamanın öğrenmeyi pekiştireceğini dile getirmiştir:

> Yaparak öğreneceğiz. Çünkü proje esaslı ve ödevler sayesinde sürekli öğrendiklerimizi tekrar yapmış olup uygulamaya çalışacağız. Bu derste yapacağımız analizler, kullanacağımız materyaller, yapacağımız proje ve ödevler sayesinde daha kalıcı olacağını düşünüyorum (öğrenci-2).

Öğrenci-2 aynı zamanda projenin gerçek hayatta ortaokul öğrencilerine uygulanacak olmasına referans vererek işe yarar ve elle tutulur bir proje geliştirmenin önemini anlatmıştır: "Dersimizin sınav olmadan proje tabanlı olarak gitmesini gayet iyi karşılıyorum. Çünkü bu sayede derste göstermiş olduğumuz ve ders için harcadığımız emeklerimizin karşılığını alacağımızı düşünüyorum" (öğrenci-2). Öğretmen adayları özellikle sınav olmamasını bir avantaj olarak yorumlamış, proje tabanlı yapılacak ödevlerin öğrenmelerine daha çok katkı sunacağını ifade etmektedir. Örneğin öğrenci-3 proje yapacak olmanın kendilerine düzenli ve

sistematik bir öğrenme imkanı sağlayacağını ifade etmektedir: “Sınav olmadan bu dersin işlenecek olması da ayrıca güzel her hafta bize verilen ödevlerle vakit geçireceğiz bence bu bize daha çok şey katacak çünkü sınav sistemi olsaydı her hafta düzenli ders çalışmayabilirdik.”

Yabancı uyruklu öğretmen adayları tarafından bakıldığında proje temelli yapılan bu ders tasarımın daha önce aldıkları derslerden farklı özellikleri olduğu ve bazı zorluklarla karşılaşabilecekleri rapor edilmiştir. Örneğin, öğrenci-4 olumlu görüşlerini paylaşarak; dersin proje temelli olacak olmasının eğlenceli ve öğrenme açısından faydalı geçeceğini söylemektedir: “Bu derste iyi ve eğlenceli zaman geçirmeyi düşünüyorum, çünkü onun sayesinde araştırma yapıp yeni bilgileri kazanacağım ve proje sayesinde fikirlerimi geliştirecek.” Diğer bir yabancı uyruklu öğrenci-5 de dersin alışık olmadıkları bir düzende ve proje temelli olmasının her ne kadar belli endişeler oluştursa da eğlenceli ve öğrenme açısından faydalı olacağını dile getirmektedir: “Bu dersten beklentim güzel eğlenceli verimli olması. Proje temelli olarak sınav olmadan dersin işlenecek olması alışkın olmadığımız durum.” Öğrenci-6 diğer öğrencilerden farklı olarak yabancı uyruklu öğrenci olmanın proje temelli bu derste belli dezavantajlar oluşturacağını dile getirmiş olsa da dersin tasarımında birçok destek mekanizması bulunduğu için bu dezavantajın sorun olmayacağını dile getirmiştir: “Öğretim tasarım dersi proje temelli olması bence daha iyidir. Aslında çok zor bir ders değil ama ben yabancı uyruklu olduğum için bazı zorluklarla karşılaşacağımı düşünüyorum. Tabi sizin bize sunduğunuz desteklerle elbet başaracağız.”

Öğretmen adayları genel olarak bu dersin projelerinin diğer derslerden daha uzun zaman alacağını dile getirerek ders tasarımı konusundaki endişelerini de dile getirmiştir. Özellikle her hafta tamamlanması gereken görevler ve ödevlerin yetiştirilmesi konusunda endişeler öne çıkmaktadır. Örneğin öğrenci-7 bu konudaki endişesini açıklıkla dile getirmiştir: “Proje tabanlı sınav olmak iyi olacak yani dediğim gibi ne gibi zorluklar bizi bekliyor yetişecek miyiz emin değilim.” Öğrenci-2 de sürekliliğin sağlanması için derse devam ve ödevlerin zamanında tamamlanmasının önemini dile getirmektedir: “Devamsızlık yapma veya ödevleri

teslim edememe gibi durumlarda kişini dersten geri kalacağını düşünüyorum.” Diğer taraftan her ne kadar çekinceleri olsa da öğrenciler bu dersin tasarımının kendilerini disipline etmelerine faydalı olacağını da söylemektedir: Örneğin öğrenci-8, verilen ödevlerin sürelerinin ve teslim tarihlerinin belli olmasının kendisini daha sorumluluk sahibi ve disiplinli yapacağını düşünmektedir: “Burada ödevleri yapabilmemiz için belirli bir süresinin olması bizi daha da disiplinli, sorumluluk bilincinde olmamız gerektiğini kavratıyor.”

Öğretmen adaylarının, dersin proje tabanlı olması ve öğretmenlik tecrübesi içermesi açısından olumlu görüşleri ortaya çıksa da daha önce alışık olmadıkları, aktif olarak haftalık etkinliklerin ve ödevlerin yer aldığı bir ders konusunda başarılı olmak konusunda endişeler taşıdıkları görülmektedir. Her ne kadar bu endişeler dile getirilse de bu sistematiğin kendilerine kazandırabileceği planlama ve sistemli olma gibi yeni becerileri de birçok katılımcı dile getirmiştir.

Canvas sisteminin kullanılması üzerine öğrenci görüşleri

Canvas özellikle öğrenci merkezli derslerde öğretim ve öğrenme ortamının tasarlanması ve yönetimi açısından birçok avantaj barındırmaktadır. İlk derste öğretmen adayları ile bir araya gelindiğinde kendilerinden bilgisayar laboratuvarında Gmail ile bir e-posta hesabı oluşturulması istenmiştir. Bu hesaplar oluşturulduktan sonra öğretmen adayları ilk defa kullanacakları Canvas LMS sistemine tanımlanmış ve derse erişimleri sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına dersin nasıl işleneceği anlatılmış ve Canvas sistemi tanıtılmıştır. Bir öğrenme yönetim sistemini ilk defa kullanacak olan öğretmen adayları, sistemin avantajlarını kısa sürede fark etmiş ve Canvas’ın ders sürecinde çok kolaylıklar sağlayacağını gözlemlerde ve tartışma gruplarında ifade etmiştir. Ders içeriğinin ve ödevlerin takibi açısından da sistemin çok faydalı olacağını dile getirilmiştir. Canvas’ın derste kullanımı konusunda görüşleri sorulduğunda öğrenciler sistemin avantajlarını ve özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

1. öğrenciler ve öğretim elemanı arası iyi bir iletişim aracı (öğrenci-1, öğrenci-3, öğrenci-7, öğrenci-11, öğrenci-15)

2. etkileşim ortamı (öğrenci-9, öğrenci-10, öğrenci-11)
3. tüm ödevlerin tek bir yerden tamamlanması ve takibine imkan veren bir sistem (öğrenci-12, öğrenci-1, öğrenci-2, öğrenci-3, öğrenci-8, öğrenci-10, öğrenci-11, öğrenci-5, öğrenci-6, öğrenci-13, öğrenci-15)
4. ücretsiz ve tüm içeriğin tek bir yerden yönetileceği bir sistem (öğrenci-16, öğrenci-11, öğrenci-5, öğrenci-13)
5. öğretmenin tüm geri bildirim ve analizleri sistem üzerinde yapabilme ve öğrencilerle paylaşabilme imkanı (öğrenci-17, öğrenci-8, öğrenci-14)
6. tartışma ortamlarında öğrencilerin verilen konu hakkında fikirlerini paylaşabilme imkanı (öğrenci-14, öğrenci-18, öğrenci-6)

Elde edilen bu veriler incelendiğinde özellikle ödevlerin yönetimi ve değerlendirilmesi açısından ve öğrenciler arasında ve öğretim elemanı-öğrenci arasında iletişim kurulması açısından çok faydalı bir sistem olduğu düşünülmektedir. Yapılan ders tasarımı da aynı amaçlarla iletişim ve etkileşim imkanlarının zengin olduğu tartışma grupları ve duyuruların yer aldığı, ödevlerin açıklamalarının ve kriterlerinin yer aldığı ve içeriğin haftalık olarak paylaşıldığı bir yapıda kurulmuştur. Bu özellikler öğretmen adaylarının verdiği cevaplarda da olumlu görüşler olarak dile getirilmiştir. Bu da aslında yapılan ders tasarımının özelliklerinin öğretmen adayları tarafından fark edildiğini göstermektedir.

Verilen ödevlerin gerçek hayat ilişkisi ve kazanımları

Dönem başında ders tasarımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri sorulduğunda özellikle verilen projelerin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlama konusundaki katkısı üzerine görüşleri öne çıkmıştır. Öğretmen adayları, dönem boyunca ortaokul öğrencilerine yönelik eğitimler hazırlayacak olmaları ve bu eğitimleri dönem sonunda uygulayacak olmaları konusunda olumlu görüşlerini ve motivasyonlarını paylaşmıştır. Eğitimlerin gerçek hayatta ortaokul öğrencileri ile görüşülerek problem temelli tasarlanacak olması, yine öğrencilerin ihtiyaçları konusunda eğitimlerin içeriğinin hazırlanacak olması ve en

önemlisi de gerçek hayatta bu eğitimlerin ortaokul öğrencilerine uygulanacak olması ders tasarımının öğretmen adayları açısından olumlu taraflarıdır. Örneğin, öğrenci-7 eğitimlerin ortaokul öğrencilerine uygulanacak olmasını öğretmenliğe hazırlanma açısında önemli bir katkı olduğunu dile getirmiştir: "Özellikle okullara gidip öğrencileri görmek biraz da olsa öğretmen olduğumuzu hissettirecek." Benzer şekilde Hakan da dersin gerçek hayatta öğretmenlik mesleğine hazırlanma konusunda katkısını ifade etmiştir: "İleride öğretmenlik hayatımızda ne zaman bir konuda başımız sıkışsa bu derste öğrendiklerimiz aklımıza gelecek." Öğretmen adayları özellikle proje temelli (öğrenci-9, öğrenci-2, öğrenci-17, öğrenci-3, öğrenci-4, öğrenci-16, öğrenci-10, öğrenci-11), uygulayarak (öğrenci-9, öğrenci-2, öğrenci-17, öğrenci-3, öğrenci-16, öğrenci-10, öğrenci-13), yaparak yaşayarak öğrenme (öğrenci-12, öğrenci-3, öğrenci-14, öğrenci-11, öğrenci-5, öğrenci-6) gibi ifadeler kullanarak dersin gerçek hayat ilişkili ve uygulamalı kazanımlarını dile getirmiştir.

Ders Tecrübesi üzerine Öğrenci Görüşleri

Ders sürecinde öğretmen adaylarından dersin işlenişi, içeriği ve uygulanan ölçme-değerlendirme araçları ve kriterleri konusundaki görüşleri ders içi tartışmalar ve Canvas üzerinden tartışma grupları aracılığı ile toplanmıştır. Sürecin incelenmesi konusunda öğretmen adayları görüşleri incelendiğinde görüşler 5 ana tema üzerinde odaklanmıştır.

1. Dersin kazanımları
2. Etkinliklerin öğrenme sürecindeki etkisi
3. Öğrenme sürecini kısıtlayıcı faktörler
4. Ölçme-değerlendirme üzerine görüşler

Dersin Kazanımları

Öğretmen adaylarının ders sürecindeki tecrübeleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde karşılaşılan en önemli kazanımlar dersin içeriğine yönelik öğrenme kazanımları ve sosyal beceri kazanımları olarak öne çıkmaktadır.

Dersin içerik kazanımlarında ilk öne çıkan Canvas sisteminin öğrenimi ve kullanımı üzerine olmuştur. Yapılan tartışmalarda öğretmen adayların dersten ne öğrendikleri sorulduğunda daha önce tecrübeleri olmadığı ve süreçte önemli katkıları olduğu için Canvas sisteminin öğrenilmesini sıklıkla dile getirmişlerdir. Canvas sisteminin kullanımı, öğretimin nasıl olması gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini etkileyen ve farklı bir bakış açısı kazandıran bir uygulama olmuştur. Örneğin, öğrenci-5 öğretimin sadece sınıftaki derste değil, ders dışında da devam edebileceğini ve Canvas'ın bu süreçteki rolünü ve öğrenme tecrübesini dile getirmiştir: "Canvas ile dersimize devam etmemiz bana çok katkı sağladı. Öğrendiğim çok şey var. Dersimiz sadece derste değil dersten sonra da devam edilince daha iyi verim alınacağını öğrendim." Öğrenci-4 de benzeri şekilde Canvas'ı öğrendiğini ve sistemin ilk başlarda kullanımında sorunlar yaşadığını ama süreçte sorunsuz kullanmayı öğrendiğini dile getirmiştir: "Önceden Canvas sitesi hakkında çok bilgim yoktu ama şimdi Öğretim Tasarımı dersi sayesinde kullanmasını öğrendim. İlk birkaç etkinlik eksik ya da hata yaptım, her etkinlik nasıl yapılır hatalarımdan öğrendim"

İçerik kazanımlarında diğer bir önemli nokta da öğretim tasarımı sürecinin tüm basamaklarının uygulamalı olarak öğrenilmesidir. Bu dersten ne öğrendiniz diye sorulduğunda öğretmen adayları öğretim tasarımı sürecinin özellikle ilerde öğretmen olduklarında çok işlerine yarayacağını dile getirmişlerdir. Öğretmen olduklarında, kendi öğrencilerinin hazırbulunuşlukları, tasarım süreci, öğretim hedeflerin belirlenmesi, içeriğin ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, öğretimin uygulanması ve öğretim tasarımının değerlendirilmesi aşamalarının proje bazlı ve uygulamalı olarak deneyimlenmesinin öğrenme süreçlerine çok katkı sağladığını dile getirmiştir. Örneğin, öğrenci-19 öğretim tasarımı sürecinin basamaklarını öğretmen olduğunda nasıl uygulayacağı ile ilgili görüşlerini paylaşmıştır: "İleride ders anlatacağım zaman nasıl daha etkili bir şekilde anlatacağımı, öğretim ihtiyaçları ana başlığı altında analizleri takip ederek bir yol izlemem gerektiğini öğrendim ve bunun benim ve öğrencilerim için çok faydalı olacağına eminim." Öğrenci-11 de öğretim tasarımı sürecinin bir

sistemin parçası olması gerektiğini ve bu sistemin geliştirilmesi süreçlerini öğrendiğini dile getirmiştir. “Öncelikle öğretim tasarımının bütünsel olarak ele alınması gereken bir sistem olduğunu öğrendim. Birbirini etkileyen birçok aşamadan oluştuğunu ve her bir aşamanın titizlikle yapılması gerektiğini, önceki aşamalardaki bir hatanın ilerleyen süreci de etkileyeceğini öğrendim.”

İçeriğe yönelik kazanımların yanında araştırmacıların karşısına çıkan diğer bir önemli kazanım da sosyal becerilerin geliştirilmesi üzerine kazanımlardır. Sorumluluk bilinci kazandırması, zaman yönetimi, takımla çalışma becerilerinin geliştirilmesi gibi kazanımlar öğretmen adayları tarafından dile getiren önemli çıktılardır. Örneğin, yabancı uyruklu öğretmen adaylarından öğrenci-15, dersin verdiği sorumluluklar ve sağlanan düzen ile sorumluluk bilinci kazandırdığını ifade etmiştir: “Çünkü bu ders öğrencinin sorumluklarını yerine getirmesini ve aktif olarak katılmasını sağlıyor.” Diğer bir öğrenci de bu derste verilen sorumlukların zaman yönetimi becerisi kazandırdığına ve sosyal becerileri geliştirdiğine dikkat çekmektedir: “Etkinlikler yaparken zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Farklı insanlardan bilgi toplamak bunları düzenlemek okul dersleriyle bizi yoruyor. Ama kazandırdıkları da yok değil; zamanımızı verimli kullanmamızı sağlıyor, insanlarla sosyalleşmemizi, çekingenlik duygumuzu azaltıyor, daha girişken olmamıza yardımcı oluyor” (öğrenci-10). Verilen projelerin bu anlamda takım çalışmasını gerektirmesi ve öğrencilerin ilk başlarda alışık olmadığı bu sürece adapte olmaları da dersin önemli kazanımlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Etkinliklerin Öğrenme Sürecindeki Etkisi

Dönem boyunca uygulanan etkinliklere yönelik öğrenciler önemli paylaşımlarda bulunmuştur ve etkinliklerin uygulama temelli ve çeşitli olmasından dolayı farklı rolleri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle uygulama temelli olmasından dolayı öğrenciler etkinlikleri eğlenceli bulmaktadır. Örneğin, öğrenci-8 etkinliklerin öğrenilen bilgileri pekiştirdiğini dile getirmektedir: “ Sınıf içerisinde dersin işlenişi bence güzel. Öğrendiklerimizi uygulamalarla (etkinliklerle) pekiştiriyoruz.” Öğrenci-11 de etkinliklerin uygulama temelli

olmasıyla sosyal becerilerin geliştirilmesi üzerine önemli rolleri olduğunu söylemektedir: “Etkinlikler zamanımızı verimli kullanmamızı sağlıyor, insanlarla sosyalleşmemizi, çekingenlik duygumuzu azaltıyor, daha girişken olmamıza yardımcı oluyor.” Öğrenci-15 ekinliklerin uygulama sürecinin gerçek hayat ile ilişkili olduğu için ana projelere hazırladığını ve eğlenceli geçtiğini dile getirerek aslında öğrenme süreci içindeki tüm bileşenlerin birbiri ile ilişkisini ortaya koymaktadır: “Yaptığımız etkinliklerin bizi asıl projemize hazırladığını düşünüyorum. Çünkü projede izlememiz gereken adımları her hafta bize etkinlik ödevi olarak veriyorsunuz. Verdiğiniz etkinliğe göre bazen röportajlar yapmamız gerekiyor bizim için bu röportajlar eğlenceli geçiyor.” Genel olarak tüm bu görüşler incelendiğinde etkinlikler öğrenme sürecinin kritik bir parçası olarak öğretmen adayları tarafından değerlendirilmektedir. Gerçek hayatta uygulama temelli olması ve çeşitlilik içermesi etkinliklerin en önemli rolleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme Sürecini Kısıtlayıcı Faktörler

Yaşadıkları öğrenme tecrübesi ile ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmen adayları dersin yoğunluğu ve takım çalışmalarından karşılaşılan sorunlar ile ilgili paylaşımlarda bulunmuş ve iyileştirme beklentilerini dile getirmiştir. Her hafta yapılması gerekilen ödevleri öğretmen adayları yoğun ve zorlayıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır ve öğretmen adayları verilen sorumlulukları tamamlamakta yeterli zaman bulamadıklarını dile getirmektedir. Örneğin, öğrenci-9 bu zorluğu ve zaman bulamamasını açık olarak ifade etmiştir: “ödevlerin, etkinliklerin sıklığı bizi biraz zaman sorunu ile karşılaştırıyor”. Öğretmen adayları bu derste verilen sorumlulukların diğer derslerde verilen sorumlulukları engellediğini de rapor etmiştir: “bu verilen ödevler tüm haftamı kapsıyor ve diğer derslerime yetişmeme engel de oluyor.” Diğer taraftan ders öncesi yapılan hazırlıkların verilen sorumlulukları tamamlamada yardımcı olduğu da önemli bir veridir: “Ders dışı okumalar ile öğrenmemiz gereken şeyleri öğrendiğimiz için dersin yükü hafiflemiş oluyor” (öğrenci-11) Bu süreçte özellikle verilen sorumlulukların biriktirilmeden ve zamanında yapılması gereği de birçok öğrenci tarafından ifade edilmiştir:

“Günü gününe takip edilirse çok yararlı olacağını düşünüyorum ancak zamanında yapılmazsa pek çok dersimiz olduğu için bir yığılma olacağını ve yarardan çok zarar vereceğini düşünüyorum.” Tüm bu paylaşımlar ele alındığında dersin tasarımı ve uygulama sürecinin planlı bir çalışma süreci gerektirdiği; aksi takdirde biriken sorumlulukların tamamlanmasında zorluklar yaşanacağı ortaya çıkmaktadır. Daha önce alışık olmadıkları bir öğrenme sürecinin içinden geçen öğretmen adayları bu dersi zorlayıcı ve zaman alıcı olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen adaylarına göre öğrenme sürecini kısıtlayan diğer bir faktör de projelerin takım halinde yapılması zorunluluğudur. Her ne kadar dersin tasarımında ve öğrenme beklentileri üzerine birçok fırsat içerse de yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkçe yeterlilikleri ile ilgili sınırlılıklarının takım çalışmalarında engelleyici bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Dil sınırlıklarının iletişim sorunlarına neden olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir: “Bilgi alışverişi güzel ama yabancı arkadaşlarla iletişim kurmakta zorlanabiliyorum” (öğrenci-2). Başka bir öğretmen adayı da yabancı uyruklu öğretmen adaylarının yeterli katkıyı sunamadığını ve iş yükünün kendi üzerinde olacağını dile getirmektedir: “Grupların birbirine yardımcı olunacak şekilde ayarlanmış olduğunu biliyorum ancak özellikle benim grup arkadaşlarımın 3ünün de yabancı olması benim çok yoğun olmama sebep olacak” (öğrenci-11). Diğer bir öğretmen adayı da grup çalışmalarında iş yükünün belli öğrenciler üzerinden yürüdüğünü ve bazı öğretmen adaylarının grup çalışmalarına katkısı olmadığını dile getirmektedir: “Grup olmasaydık bence daha faydalı olurdu. Benim için sorun değil ancak etkinlikten sadece etkinliği yapan bir şeyler öğreniyor” (öğrenci-3). Genel olarak incelendiğinde grup çalışmalarında ortaya çıkan sorunların yabancı öğrencilerin dil sınırlılıkları ve bazı öğrencilerin yeterli katkıyı proje çalışmalarına yapmadığı şeklinde özetlenebilir.

Ölçme-Değerlendirme Üzerine Görüşler

Ölçme-değerlendirme araçları ve süreci ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde rubriklerin kullanımı ve katkıları ile ilgili görüşler öne çıkmaktadır. Kullanılan rubriklerin yönlendirici olduğu ve öğretim elemanının beklentilerini ortaya koyduğu üzerine görüşler

ağırlıktadır. Örneğin, öğrenci-7 rubriklerin destekleyici ve yol gösterici olduğunu ifade etmektedir:

> Öğretim tasarımı dersinde rapor hazırlarken rubriği kullanmak iyi oluyor çünkü hangi konular üzerine konuşacağımızı, önemli noktaların ne olduğunu, hangi konulara değinmemiz gerektiğinin fikrini veriyor bize…. Biz öğrenciler için yol gösterici, fikir verici. Bize grup olarak çok faydalı oldu (öğrenci-7).

Rubrikler projelerin tamamlanması sürecinde öğretmen adaylarına destek olmuş ve öğretim elemanından ek destek alınması ihtiyacını azaltmıştır. Örneğin, öğrenci-14 rubriklerin ek destek alınması ihtiyacını azalttığını olduğunu dile getirmektedir: “Rubrik verildiği için ek desteğe olan ihtiyacımız da azalıyor. Çünkü eğer rubrikte yapmamız gerekenleri ve sıralamaları görmeseydik bunları öğretmene sormamız gerekirdi.” Başka bir öğrenci de rubrik hazırlamanın zor olduğunu ön gördüğünü ama süreç içinde hem öğretmen adayı hem de öğretim elemanı açısından kolaylaştırıcı rolleri olduğunu söylemektedir: “Rubrik hazırlaması uzun süren ve meşakkatli bir iş gibi görülse de aslında öğretmenin iş yükünün azaltılmasına katkı sağlar. Ayrıca öğrenci doğru noktalara yoğunlaşacağı için performansı da arttırır” (öğrenci-15).

Rubriklerin yanında öğretim elemanın projelere verdiği geri bildirimler de ölçme-değerlendirme süreçleri üzerine olumlu görüşler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde kurulan öğrenme ortamının daha önce alışık olmadıkları ve rol model aldıkları bir ortam olduğu görünmektedir: “geri bildirim alabiliyoruz, sizin derslerinizde bu gerçekten çok faydalı oluyor. Meslek hayatımızda iyi bir örnek olacağınızı düşünüyorum” (öğrenci-7). Diğer bir örnekte de verilen değerlendirme ve geri bildirimin önemi ortaya koymaktadır: “hocamız her hafta bizlere izlediğimiz videoları özetleyerek bize sorular sorup ne derece öğrendiğimizi ölçüyor ve bilmediğimiz veya anlamadığımız kavramları bize açıklayıp öğretiyor (öğrenci-13).

Dönem Sonu Öğrenci Görüşleri

Dönem sonunda öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Görüşlerin alınmasında öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve aynı zamanda ortaokul öğrencilerine verdikleri eğitim sonunda tecrübeleri ile ilgili rapor yazmaları istenmiştir. Bu kapsamda bulgular iki başlığa ayrılmıştır.

Dönem Sonu Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmen adayları ile dönem sonu yapılan görüşmelerde tüm katılımcılar dersi faydalı ve eğlenceli olarak tanımlasa da bazı iyileştirme tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Dersin ilk başlarında zorlanacaklarına yönelik öngörüleri olsa da uygulama temelli bir ders olması açısından birçok öğrenci dersi faydalı ve işe yarar olarak tanımlamıştır. Örneğin, öğrenci-14 dersin zor olacağını düşünse de sonunda yararlı ve proje tabanlı olması açısından faydalı bir deneyim olarak dersi tanımlamaktadır: “Dönem başında bu derste çok zorlanacağımızı biliyorduk çok yararlı ve proje tabanlı olacağı için bizim için iyi bir deneyim oldu” Diğer bir öğrenci de verilen sorumlulukları yoğun olarak tanımlasa da gerekli olduklarını dile getirmektedir: “Ödevler biraz çoktu tartışmalar olsun, onlar olmasa bu kadar çok şeyleri öğrenemezdik” (öğrenci-10). Genel fikir tüm katılımcıların dersi eğlenceli ve faydalı bulduğu üzerine yoğunlaştı. Örneğin, öğrenci-11 bu dersteki tecrübesini ve kazanımların önemini dile getirmektedir:

> Öğretim tasarımı dersinin benim için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Önceden öğretim tasarımının bu kadar ayrıntılı ve öneminin büyük olduğunu düşünmezdim. Ama cidden artık bunun bir sanat olduğunu düşünüyorum (öğrenci-11).

Diğer bir öğrenci de tüm derslerden benzeri bir uygulama beklentisi ile dersten memnuniyetini dile getirmiştir: “Keşke her dersimiz bu kadar güzel verimli geçse” (öğrenci-2)

Memnuniyet paylaşımları yanında öğretmen adayları bazı konularda dersin iyileştirilmesi adına da tavsiyelerde bulunmuştur. Örneğin, çalışma gruplarını kendileri belirleme konusunda esneklik verilmesi bu tavsiyelerin başında yer almaktadır. Örneğin,

öğrenci-10 grup çalışmalarından bazı öğrencilerin aktif olmadığını ve isteksiz olduğunu rapor etmektedir: “grup çalışmalarında grup üyelerinin bir kısmı çalışıyor diğerleri ise hiç sorumluluk almıyor. Özellikle gözlemlediğim grup üyelerinden bazıları ve sınıftaki bazı öğrencilerin derse karşı ilgisiz, isteksiz”. Diğer bir öğrenci de grup çalışmalarında öğretmen adaylarının birbirinden yeterince faydalanmadığı üzerine oldu: “öğretim hayatımız boyunca içinde olduğumuz grup çalışmaları ile gözlemlediğim; istenilen başarılı öğrencilerin diğer öğrencilere de bir şeyler katmasıyken bunun hiçbir zaman böyle olmadığıdır” (öğrenci-11). Bu anlamda genel tavsiye öğrenci-9’un grupları kendilerinin belirlemeleri konusunda esneklik verilmesi öğretmen adaylarının genel tavsiyesi olduğu söylenebilir: “ekiplerimizi biz kendimiz belirlemiş olsaydık daha iyi olurdu.”

Dersin iyileştirilmesi anlamında diğer bir tavsiye de çevrim içi tartışmalarda öğretim elemanının daha aktif olması ve öğrencilerin katılımını teşvik etmesidir. Bazı öğrencilerin verilen videoları ve okumaları tamamlamadığı ve tartışmalara yeterince katılmadığı üzerine görüşler paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarında bu durumun rahatsızlık yarattığı birçok yorumda ortaya çıkmaktadır:

> Ben yaptığım tüm etkinliklerde verilen kitaptaki ilgili konuyu en az 3 defa okuyordum. Bu da hem etkinliklerde başarı sağlamamı hem de kitabı anlamamı sağlıyordu. Buna ek olarak da tartışmalarda sorulan sorulara mecburiyetten dolayı cevap verildiğini düşünüyorum. Belki de aynı soruyu sınıfta sorsanız o soruya cevap verenler bile sessiz kalacaklardı (öğrenci-7).

Genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan ana tema öğretmen adaylarının dersin tasarımı ve uygulanışı konusunda olumlu fikirlere sahip olsalar da grup çalışmaları ve çevrim içi tartışmaların iyileştirilmesi konusunda geri bildirim verilmiştir. Özellikle çevrim içi tartışmalarda öğretim elemanın daha aktif katılım sağlaması ve öğrencilere sorular yönelterek gerekli gördüğü yerlerde geri bildirimler vermesi ihtiyacı fikri ortaya çıkmıştır.

Ortaokul Öğrencileri ile Yapılan Faaliyetlerin Değerlendirilmesi

Bu çalışma kapsamında Güz ve Bahar dönem sonlarında ortaokul öğrencileri ile 2 etkinlik yapılmıştır. Güz dönemi sonunda yapılan etkinlik uygulaması sonunda iyileştirme çalışmaları yapılarak Bahar döneminde dersin revize edilmiş hali uygulanmıştır. Yapılan bu iki etkinlik uygulaması sonunda ortaokul öğrencilerinin görüşleri toplanmıştır ve bu başlık altında öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir.

Genel olarak, ortaokul öğrencilerinin etkinlikler sırasında eğlenerek öğrendikleri ve yapılan uygulamalardan memnun oldukları bulunmuştur. Bu konuda öğretmen adaylarının etkinlikler hakkındaki görüşleri ortaokul öğrencilerin memnuniyetlerini yansıtmaktadır:

> "Öğrenciler üç boyutlu yazıcıya karşı çok ilgiliydiler baskı alırken izlemek çok hoşlarına gitti" (öğrenci-15).
>
> "mBot ile oluşturduğumuz balon patlatma oyununu tüm öğrenciler çok eğlenceli buldular" (öğrenci-4).

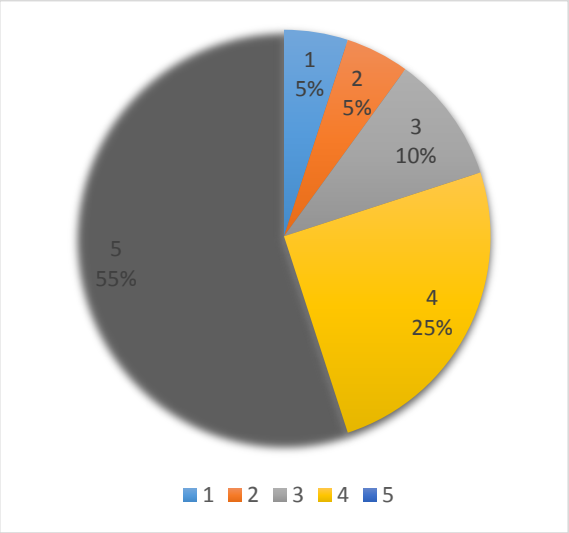
Ortaokul öğrencileri ise etkinlikleri eğlenceli bulduklarını, derslerin verimli geçtiğini, derslerin öğrenci seviyesine uygun hazırlandığını ve etkinliklerin derse karşı motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin etkinlik hakkındaki görüşleri etkinliklerin eğlenceli ve verimli olduğunu yansıtmaktadır:

> "Ardunio devre elamanlarını kurmayı çok eğlenceli buldum" (öğrenci-1)
>
> "Mblock üzerinden verilen bir sette gösterilen led yakma dersi çok verimli geçti" (öğrenci-2).
>
> "Ardunio LED yakma devre şemasını biz öğrencilerin anlayacağı şekilde düzenlemişti."
>
> "Sınıf içinde mBlock devre şeması ile analog dijital girişler ile ilgili görseller motivasyon artırıcıydı" (öğrenci-3).

Etkinlikler sonunda ortaokul öğrencilerinin çoğunun uygulamadan memnun kaldığı bulunmuştur (Şekil 3).

Şekil 3

Ortaokul öğrencilerinin memnuniyet düzeyi



Not: 1-Hiç ve 5-Çok kavramlarını ifade etmektedir.

Ayrıca etkinlikler sonundan yapılan değerlendirme anketi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin etkinliklerin tasarımından memnun oldukları bulunmuştur. Bu doğrultuda, eğitimin başında öğrenecekleri konuların belirtildiğini, ders anlatımının seviyelerine uygun yapıldığını, kullanılan araç gereçlerin yeterli olduğunu, öğretmen adaylarının ilgili ve yardımcı olduklarını ve etkinlik süresince yaptıkları uygulamaların faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Etkinlik hakkındaki olumlu görüşlerin yanında, ortaokul öğrencilerinin etkinlik süresini yeterli bulmadığı bulunmuştur. Öğrenciler etkinliklerin daha uzun olmasını ve uygulamalarla daha çok vakit geçirmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı uygulamaların öğrencilere zor geldiği de görülmüştür. Bunu bir öğretmen adayı "Mblock üzerinden girilen kodları Arduino üzerine doğru bir şekilde yükleme işi öğrencileri zorladı" diyerek ifade etmiştir (öğrenci-4).

Etkinlikler sonunda ise ortaokul öğrencilerinin çoğu eğitime tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Etkinliklerin öğrencilerin sosyal hayatına da dokunduğu bir öğrencinin ifadelerinde açıkça görülmektedir: "Robotik kod tasarlama sonucunda arkadaşlarım arasında tanınacağım" (öğrenci-5).

Tartışma

Bu çalışmada öğrenci merkezli öğretimi destekleyen ve yenilikçi teknolojiler ve materyallerle zenginleştirilmiş bir "Öğretim Tasarımı" dersi tasarlanarak, dersi alan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim stratejilerini deneyimleyen ve kullanabilen başarılı birer öğretmen adayı olarak hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında özellikle öğretim tasarımının gerçek bir derste ortaokul öğrencileri ile birlikte uygulanması öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair öğrendikleri teorik bilgilerini hayata geçirmelerini ve öğretim tasarımı sürecini hem anlamalarına hem de deneyimlemelerine katkı sağlamıştır. Bu kapsamda geriye doğru tasarım modelinin bulgular üzerine etkisi ortaya çıkmaktadır. Gerçek hayat ilişkisi ve anlamlı bir öğrenme sürecini odağına alması açısından GDT modeli bu çalışmada elde edilen bulgular açısından önemli bir çerçeve oluşturmuştur.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının yaptıkları öğretim tasarımlarını gerçek hayatta uygulamasının öğrenci merkezli yaklaşımları öğretmek için etkili bir strateji olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kavramsal düzeyde kazanımların üstüne çıkarak öğretmenliğe ilk adım olarak gördükleri bu proje onların gerçek hayat ile ilişkili projelere ne kadar çok önem verdiğinin bir göstergesidir. Araştırma kapsamında geliştirilen planlı öğretim sürecinin, yapılandırmacı yaklaşımında da belirtildiği gibi öğrencilerin yeni öğrendiği bilgileri gerçek hayatlarıyla ilişkilendirilmesinin, önceki bilgilerini yeni öğrenme materyalleriyle birleştirdiğinden öğrenmelerini de kolaylaştırmaktadır (Gagné vd., 2005; Merrill 2002).

Öğretmen adaylarının bir öğretim tasarımcısı gibi bütün öğretim tasarımı sürecinde yer almaları, onların öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında da etkili olmuştur. Bu süreç öğretmen adaylarına anlamlı ve gerçek hayat ile ilişkili bir öğrenme tecrübesi kazandırması yanında bir ders tasarımı gerçekleştirmelerini, teknoloji, pedagoji ve içeriği bir arada kullanmalarını ve tüm bu alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Öğretmen adaylarının ders sürecinde yaptıkları öğretim tasarımı onların sadece öğretmenlik

becerilerini değil aynı zamanda tasarım ve öğretme sürecindeki karşılarına çıkan sorunlarla da baş edebildiklerini göstermiştir. Bu da aslında yapılan bu tasarım sürecinin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğretim tasarımının sadece dersin başında planlama yapmak olmadığını ve öğretimin çok yönlü olduğunu da düşündüğümüzde bir öğretmenin öğretim sürecinde de bazı kararlar vermesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim sırasında karşılaştıkları sorunlara karşı kararlar alabilmeleri için iyi problem çözücü olmaları gerektiğini göstermektedir (Kale ve Whitehouse 2012). Süreçte karşılaşılan sorunların çözümünde tasarım odaklı düşünmenin öğretmenler için faydalı bir yaklaşım olabileceği de görülmektedir (Henriksen ve Richardson 2017). Benzer şekilde, Koehler ve diğerleri de (2017) öğretmenlerin tasarımcı olmalarının (Teachers as Designers) onların karmaşık gerçek hayat problemlerine çözümler tasarlarken TPACK ("teknoloji, pedagoji ve içerik") yeterliliklerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Tasarımcılar olarak Öğretmenler (Teachers as Designers) yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalarda bu süreçlerde yer alan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşım konusunda deneyimli olmamalarından dolayı öğretmen merkezli dersler tasarladıkları bulunmuştur (Lee ve Kim 2014; So ve Kim 2009). Bu çalışma kapsamında böyle bir sorunla karşılaşılmamıştır çünkü yapılan tüm tasarımlarda dersin öğretim elemanı yer almıştır ve öğretmen adaylarına detaylı ve zamanında sunduğu geri bildirimler onların tasarımlarını iyileştirmelerini sağlamıştır. Daha önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi her ne kadar ders tüm ayrıntıları ile planlanmış olsa da yine de öğrenciler öğretim elemanının desteğine ve yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadır (Brown vd., 2006).

Buna ek olarak, öğretmen adaylarının da belirttiği gibi verilen dersin tasarımı da onların öğrenmelerini ve deneyimlerini etkilemiştir. Ders kapsamında yapılacak her etkinliğin detaylarının ve zamanının belli olması süreçte hem öğretmen adaylarını rahatlatmış hem de planlı bir şekilde ilerlemelerine olanak sağlamıştır. Araştırma sonuçları ders kapsamında

kullanılan rubriklerin öğretim elemanının öğretmen adaylarından beklentisini ortaya koyması ve onlara rehberlik yapması açısından önemli olduğunu göstermiştir. Rubrikler, ödevlerin ölçütlerinin belirlenmesinde ve her bir ölçüt için kaliteyi kötüden iyiye derecelendirilmesi açısından öğrencilere yardımcı olur (Andrade, 1997). Öğretmen adayları detaylı planlama yapılan bu dersin kendilerine planlama ve sistemli olma gibi yeni becerileri de kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adayları yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda sürece odaklanan ve öğrenci katılımını artıran yöntemlerinin önemini vurgulamışlardır. Rubrik kullanımı öğretmen adaylarına dönüt sağlamak, değerlendirme ölçütlerini önceden bilmelerine yardım etmek gibi faydalar sağlamanın yanında öğretim elemanı için de performansı derecelendirmek için bir derecelendirme aralığı kullanma ve önceden belirlenmiş standartlara göre performansın belirli özelliklerini saptama gibi faydalar sağlamıştır (Picket ve Dodge, 2007).

Öğretim Tasarımı dersinin planlı bir şekilde devamı için bir öğrenme yönetim sisteminin kullanılmasının birçok kaynak paylaşımı ve sorumluluğun tamamlanmasını gerektiren bu ders için bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrenme yönetim sistemi, öğrenme içeriği sağlama, erişim kontrolü ve organizasyonunu içerir. Geçmişte daha az kullanılan öğrenme yönetim sistemleri günümüzde gelişerek sınıf içerisindeki birçok gereksinimi karşılayabilir hale gelmiştir. Öğrenme yönetim sistemleri üniversiteleri öğrenciler ve öğretmenler için daha verimli hale getirmiştir (Aldiab vd., 2019). Ayrıca, öğrenme yönetim sistemleri sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenenler için bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır (Ozan, 2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılabilirlik açısından belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerin en önemlisi diğer sistemler ile uyumlu bir şekilde çalışmasıdır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Öğrenme yönetim sistemleri öğrenenlerin öğrenmelerinin izlenmesi ve sonuçlarının görülebilmesi açısından avantajlar sağlamaktadır (Aldiab vd., 2019).

Okul-üniversite işbirliği kapsamında yapılan bu çalışmada öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin ilk adımlarını ortaokul öğrencileri için ders tasarımı yaparak ve bunu

uygulayarak yapmıştır. Bu süreç öğretmen adaylarına edindiği teorik bilgileri uygulamaya geçirme ve kendini değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunmuştur. Sonuç olarak çalışma öğretmen adaylarına deneyimsel öğrenme fırsatı sunmuştur. Öğretmen adaylarının yanı sıra, okullardaki ortaokul öğrencileri de uygulanan derslerdeki memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında yapılan uygulama okullardaki öğretmen ve ortaokul öğrencilerine de yeni eğitim yaklaşımları ile tanışma fırsatı sağlamıştır. Sonuç olarak, yapılan okul-üniversite işbirliği her iki kurumdakiler için de faydalı hale gelmiş ve kurumların uygulama, araştırma ve teorideki ilerlemelerine katkı sağlamıştır (Eren ve Ergulec, 2020; Walsh ve Backe, 2013).

Sonuç

Bu araştırma kapsamında yapılan ders tasarımı ile öğretmen adaylarını hem bir dersi tasarlamaları hem de tasarımlarını uygulayarak deneyim kazanmalarına fırsat vermiştir. Araştırma amacına uygun olarak öğretmen merkezli bir ders öğrenci merkezli öğrenme yöntemine uygun olarak yeniden tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden gelen geri bildirimler, süreçte karşılaşılan durumlar ve yaşanan tecrübeler gelecekte yapılacak bu tür öğretim tasarımlarına bir örnek olarak oluşturabilir. Planlı bir öğretim tasarımı ile birlikte başından sonuna kadar tanımlanmış ders zaman cetvelinin belli olması ve yapılacak her görevin detaylı bir şekilde açıklanması öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmasına da katkı sağlamıştır. Yine bütün bu tasarım süreci grup üyeleri arasında oluşabilecek olumsuzlukları en aza indirmiştir.

Bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılarak, öğretim tasarımı dersinin yeniden tasarlanması ve uygulanması sürecindeki öğretmen adaylarının deneyimleri paylaşılmış ve bu süreç değerlendirerek öğrenci merkezli ders tasarımı için uygulamaya yönelik ve kuramsal önerilerde bulunulmuştur. Sonraki çalışmalarda tasarım temelli araştırma yöntemi kullanılarak tasarım sürecinde gereken iyileştirmeler yapıldıktan sonra ders tekrar uygulanarak deneyimler paylaşılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Fonu (Proje No SBA-2019-1461) tarafından desteklenmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan (05.09.2018-2018/9-2) uygulama öncesi izin alınmıştır.

Konferans Sunumu Bildirim

Çalışmamız daha önce kısmen Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur.

Kaynakça/References

Aldiab, A., Chowdhury, H., Kootsookos, A., Alam, F., ve Allhibi, H. (2019). Utilization of learning management systems (LMSs) in higher education system: A case review for Saudi Arabia. *Energy Procedia, 160*, 731-737. https://doi.org/10.1016/j.egypro.2019.02.186

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology, 5*(1), 202-232. http://llt.msu.edu/vol5num

Andrade, H.G. (1997). *Understanding rubrics*. http://www.middleweb.com/rubricsHG.html

Başbay, M., ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 55-66. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11118/132972

Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bretzmann, J. (2013). *Flipping 2.0: Practical strategies for flipping your class*. Bretzmann Group.

Brown, L. A., Eastham, N. P. ve Ku, H. Y. (2006). A performance evaluation of the collaborative efforts in an online group research project. *Performance Improvement Quarterly, 19*(3), 121-140. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2006.tb00381.x

Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity*, *36*(4), 391-409. https://doi.org/10.1023/A:1020909529486

Cabı, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19*(3), 203-221. https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482

Clark, K. R. (2013). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study* (Doctoral dissertation, Capella University).

Creswell, J. W. (*2007*). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications

Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Sage Publications.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist, 35*(2), 236–264. https://doi.org/10.1177/0011000006287390

DeShields Jr., O. J., Kara, A. ve Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management, 19*, 128-139. https://doi.org/10.1108/09513540510582426

Dick, W., Carey, L. ve Carey, J. O. (2014). *The systematic design of instruction*. Pearson Education.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. ve Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction, 13*(5), 533–568. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7

Drummond, I., Nixon, I. ve Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education, 6*(1), 19-27. https://doi.org/10.1108/09684889810200359

Eren, E. Ve Ergüleç, F. (2020). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Tabanlı Öğretim Tasarımı Modeli: Okul-Üniversite İşbirliği Kapsamında Bir Değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1247-1290. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59386/853475

European Union. (2018). Education and Training Monitor 2018. https://ec.europa.eu/education/monitor adresinden 20 Haziran 2021 tarihinde alınmıştır.

Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M. ve Russell, J. D. (2005). *Principles of instructional design.* Wadsworth.

Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, *12*(4), 436-445.

Gustafson, K. L. ve Branch, R. M. (2002). What is instructional design. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, *2*, 10-16.

Guzdial, M. (2015). Learner-centered design of computing education: Research on computing for everyone. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics, 8*(6), 1-165. https://doi.org/10.2200/S00684ED1V01Y201511HCI033

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management, 23*(2), 105-123. https://doi.org/10.1108/09513551011022474

Hannafin, M., Hill, J. ve Land, S. (1997). Student-centered learning and interactive multimedia: Status, issues, and implication. *Contemporary Education, 68* (2), 94-99.

Hwang, G.-J., Lai, C.-L. ve Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education, 2*(4), 449-473. https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0

Karaoğlan Yilmaz, F. G. (2017). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, *46*(1), 87-102. https://doi.org/10.1177/0047239516686047

Jonassen, D. H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. D. H. Jonassen ve S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 89-121): Routledge.

Hakkarainen, P., Saarelainen, T. ve Ruokamo, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video supported, case based teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, *23*(1), 87-109. https://doi.org/10.14742/ajet.1275

Henriksen, D. ve Richardson, C. (2017). Teachers are designers: Addressing problems of practice in education. *Phi Delta Kappan, 99*(2), 60–64. https://doi.org/10.1177/0031721717734192.

Hmelo-Silver, C. E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: Multiple methods for integrated understanding. *Computers & Education*, *41*(4), 397-420. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.07.001

Hodaeian, M. ve Biria, R. (2015). The effect of backward design on intermediate EFL learners' L2 reading comprehension: Focusing on learners' attitudes. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *2*(7), 80-93.

Kale, U. ve Whitehouse, P. (2012). Structuring video cases to support future teachers' problem-solving. *Journal of Research on Technology in Education, 44*(3), 175–202. https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782586

Koehler, M. J., Mishra, P. ve Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education, 49*(3), 740–762. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.012

Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the member check interview. *International Journal of Qualitative Methods*, *12*(1), 168-179. https://doi.org/10.1177/160940691301200105

Lee, C. J. ve Kim, C. (2014). An implementation study of a TPACK-based instructional design model in a technology integration course. *Educational Technology Research and Development*, *62*(4), 437-460. https://doi.org/10.1007/s11423-014-9335-8

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, *26*(1), 70. https://doi.org/10.1037/a0022711

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice, 41*(4), 226-232.

McTighe, J. ve Seif, E. (2003). *A summary of underlying theory and research base for understanding by design*. Unpublished manuscript.

Mitra, B., Lewin-Jones, J., Barrett, H. ve Williamson, S. (2010). The use of video to enable deep learning. *Research in Post-Compulsory Education*, *15*(4), 405-414. https://doi.org/10.1080/13596748.2010.526802

Morrison, G. R., Ross, S. J., Morrison, J. R. ve Kalman, H. K. (2019). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons.

Norman, G. R. ve Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine, 67*(9),557-565.

Ozan, Ö. (2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiriler Kitabı. 22-23 Aralık 2008. Ankara: Nokta Matbaacılık, 77-81

Pierce, R. ve Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(10), 1-5. https://doi.org/10.5688/ajpe7610196

Quintana, C., Shin, N., Norris, C. ve Soloway, E. (2006). Learner-centered design. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (*2015*). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.

Picket, N. ve Dodge, B. (2007). *Rubrics for Web lessons.* http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm

Rea, M. O. ve Román, J. L. S. (2019). Implementing backward design to improve students' academic performance in EFL classes. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, *3*(24), 42-50. https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/422/353

Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, *49*(1), 53-64. https://doi.org/10.1007/BF02504506

Reif, G., Shultz, G. ve Ellis, S. (2016). *A qualitative study of student-centered learning practices in New England high schools*. Nellie Mae Education Foundation.

Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Reynolds, H. L. ve Kearns, K. D. (2017). A planning tool for incorporating backward design, active learning, and authentic assessment in the college classroom. *College Teaching*, *65*(1), 17-27. https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1222575

Rodriguez, M., Mundy, M. A., Kupczynski, L., & Challoo, L. (2018). Effects of Teaching Strategies on Student Success, Persistence, and Perceptions of Course Evaluations. *Research in Higher Education Journal*, *35*. 1-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1194444

Sams, A. ve Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership, 70*(6), 16-20.

Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Pickett, A., ... ve Jian, S. (2012). Learning presence: Additional research on a new conceptual element within the Community of Inquiry (CoI) framework. *The Internet and Higher Education, 15*(2), 89-95.

Song, K. H. (2008). Impact of backward assessment and guided reflection on social studies education: A four-step teaching cycle. *International Journal of Social Education*, *23*(1), 118-138. https://eric.ed.gov/?id=EJ944027

So, H. J. ve Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, *25*(1), 101-116. https://doi.org/10.14742/ajet.1183

Spector, J. M. (2008). Theoretical foundations. J. M. Spector, M. D. Merill, J. V. Merrienboer, ve M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 21-28). Taylor Francis Group.

Stone, B. B. (2012). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement.* Paper presented at the Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, *15*(2), 171-193. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4

Thorpe, R. (2008). Digital technology in classrooms: Video in teaching and learning. *NHK Broadcasting Studies*, *6*, 2145. https://www.nhk.or.jp/bunken/english/reports/pdf/08_no6_05.pdf

Üzümcü, T., Alyakut, Ö. ve Günsel, A. (2015). Turizm eğitimi alan öğrencilerin, mesleğin geleceğine ilişkin bakış açıları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(33), 179-199. https://doi.org/10.31795/baunsobed.645453

Vural, O. F. (2013). The impact of a question-embedded video-based learning tool on e-learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(2), 1315-1323.

Walsh, M. E. ve Backe, S. (2013). School–university partnerships: Reflections and opportunities. *Peabody Journal of Education*, *88*(5), 594-607. https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.835158

White, C., Easton, P. ve Anderson, C. (2000). Students' perceived value of video in a multimedia language course. *Educational Media International*, *37*(3), 167-175. https://doi.org/10.1080/09523980050184736

Wiggins, G. ve McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. ASCD.

Wilson, S. G. (2013). The flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of psychology, 40*(3), 193-199.

Yin, R.K. (*2003*). *Case Study Research: Design and Methods.* Sage Publications.

Yin, R.K. (*2016*). *Qualitative Research from Start to Finish* (2nd ed.). The Guilford Press.

YÖK. (2018). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

İletişim/Correspondence
Dr.Öğr.Üyesi OLGUN SADIK
olgunsadik@gmail.com
Dr. Funda Ergüleç
fundaergulec@gmail.com

A Corpus-Based Comparison: Examination of 4th Grade Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary

Mustafa Onur Kan, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0001-8319-0791
Zeynep Karadavut, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0001-6076-0675

Abstract

The aim of this study is to determine the vocabulary and common vocabulary of the primary school 4th grade Turkish textbooks prepared by Ministry of National Education (MEB) Publications and Koza Publications, and to determine the rate at which the 1000 most frequently used Turkish words (according to Turkish Frequency Dictionary prepared by Aksan et al.) are included in these textbooks. Document analysis technique was used to collect the data of the research designed in the scanning model. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis technique.
It has been determined that the total number of words (9650; 8153, respectively) and the number of different words (1910; 1833, respectively) are higher in the texts in the Koza Publications textbook compared to those in the MEB Publications textbook. However, the vocabulary coefficient was found to be less in the Koza Publications textbook than in the MEB Publications textbook (0.20; 0.23, respectively).
In the study, around 50% of the texts in the 4th grade Turkish textbooks prepared by different publishers (MEB Publications 54.8%; Koza Publications 52.6%) contain common words. It was concluded that approximately 70% of the 1000 most frequently used words in Turkish were included in the texts in the Turkish textbooks (MEB Publications 69%; Koza Publications 69.7%) examined within the scope of the study.

Keywords: Turkish textbooks, vocabulary, word frequency, corpus

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1597-1610
DOI:10.17679/inuefd.952657

Article type:
Research article

Received : 15.06.2021
Accepted : 26.08.2021

Suggested Citation

Kan, M. O., & Karadavut, Z. (2021). A corpus-based comparison: Examination of 4th grade Turkish textbooks in terms of vocabulary, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1597-1610. DOI: 10.17679/inuefd.952657

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Textbooks are basic tools in the development of students' vocabulary. This situation, which is valid for all textbooks, is more evident for Turkish textbooks. Turkish textbooks, improves students' basic language skills and vocabulary. Reaching the desired level of basic language skills is possible with the development of vocabulary.

Turkish textbooks can be prepared by private publishing houses as well as the Ministry of National Education (MEB). Before the textbooks are started to be taught in schools, they must be approved by the MEB Board of Education and Discipline. In the Criteria and Explanations for Evaluation of Draft Textbooks and Educational Tools and Their E-Content (TTKB, 2019), it is stated that textbooks should have features that will enrich students' vocabulary.

Although there are studies (Baldan, 2009; İpek Eğilmez, 2010; Apaydın, 2010; Aksan, Mersinli & Yaldır, 2011; Yiğit, 2011; Büyükhellaç, 2014; Kurt, 2018; Karadağ, 2019; Mete, 2020) to determine the vocabulary of Turkish textbooks, there is no corpus-based research in the literature focusing on comparing the vocabulary of 4th grade Turkish textbooks with the 1000 most frequently used words in Turkish. Therefore, in this study 4th grade Turkish textbooks are examined.

Purpose

The aim of this study is to determine the vocabulary and common vocabulary of the primary school 4th grade Turkish textbooks prepared by Ministry of National Education (MEB) Publications and Koza Publications, and to determine the rate at which the 1000 most frequently used Turkish words -based on Aksan et al., 2017- are included in these textbooks.

Method

In this research, which was designed in the scanning model, MEB Publications Primary School Turkish Textbook 4 (Kaftan Ayan et al., 2019) and Koza Publications Primary School 4th

Grade Turkish Textbook (Ataşçi, 2019) used at the primary school 4th grade in the 2020-2021 academic year were examined. There are 32 reading and free reading texts in each of the mentioned Turkish textbooks which can be accessed via the MEB Education Information Network. Document analysis technique was used to collect research data. The words in the texts from the examined textbooks were compared with the Turkish Frequency Dictionary (Aksan et al., 2017). The data obtained in the research were analyzed with the content analysis technique.

Findings

It has been determined that the number of total words (tokens) (9650; 8153, respectively) and the number of different words (types) (1910; 1833, respectively) are higher in the texts in the Koza Publications textbook compared to those in the MEB Publications textbook. However, the vocabulary coefficient was found to be less in the Koza Publications textbook than in the MEB Publications textbook (0.20; 0.23, respectively).

The combination of the total words in the texts of the two books was determined as 17803. The sum of the different words in the books was determined as 3743. It was found that the number of common words in the texts from the two examined textbooks was 1005.

It was identified that approximately 70% of the 1000 most frequently used words in Turkish (Aksan et al., 2017) were included in the texts in the Turkish textbooks (MEB Publications 69%; Koza Publications 69.7%) examined within the scope of the study.

Discussion & Conclusion

According to results of the study, it can be said that the vocabulary coefficients of both Turkish textbooks are low. Similar values have been reached for the vocabulary coefficients of the Turkish textbooks examined in the studies (İpek Eğilmez, 2010; Mete, 2020; Baldan, 2009; Apaydın, 2010; Kurt, 2018; Karadağ, 2019; Yiğit, 2011; Büyükhellaç, 2014) from the literature.

In the study, around 50% of the texts in the 4th grade Turkish textbooks prepared by different publishers (MEB Publications 54.8%; Koza Publications 52.6%) contain common

words. Karadağ (2019) states that the consistency between two textbooks used at the same grade level should be over 70%. Therefore, it can be said that the common vocabulary between two textbooks prepared for the same grade level is insufficient. Similar results were obtained in studies (Karadağ, 2019; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2006) examining Turkish textbooks prepared for the same grade level by different publishers.

It was concluded that approximately 70% of the 1000 most frequently used words in Turkish (Aksan et al., 2017) were included in the texts in the Turkish textbooks (MEB Publications 69%; Koza Publications 69.7%) examined within the scope of the study. Although this rate is not very low, it can be said that a substantial number of 1000 most common words are not included in Turkish textbooks. This result is also similar to the studies (Mete, 2020; Karadağ, 2019) comparing the vocabulary of Turkish textbooks for different grade levels with the 1000 most frequently used words in the Turkish Frequency Dictionary (Aksan et al., 2017).

Derlem Temelli Bir Karşılaştırma: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi

Mustafa Onur Kan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8319-0791
Zeynep Karadavut, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6076-0675

Öz

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları ve Koza Yayınları'na ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı, ortak söz varlığı ve bu ders kitaplarında Aksan vd. tarafından hazırlanan Türkçe Sıklık Sözlüğü'ne göre Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğüne hangi oranda yer verildiğini belirlemektir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.
Koza Yayınları ders kitabındaki metinlerde, MEB Yayınları ders kitabındakilere kıyasla, toplam sözcük sayısı (sırasıyla 9650; 8153) ve farklı sözcük sayısının (sırasıyla 1910; 1833) daha çok olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sözcük hazinesi katsayısı Koza Yayınları ders kitabında MEB Yayınları ders kitabına göre daha az olarak (sırasıyla 0.20; 0.23) bulgulanmıştır.
Çalışmada farklı yayınevleri tarafından hazırlanan 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin %50 civarında (MEB Yayınları %54.8; Koza Yayınları % 52.6) ortak sözcük içerdiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde Türkçede en sık kullanılan 1000 sözcüğe yaklaşık %70 oranında (MEB Yayınları %69; Koza Yayınları %69.7) yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitapları, söz varlığı, sözcük sıklığı, derlem

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1597-1610
DOI:10.17679/inuefd.952657

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
15.06.2021
Kabul Tarihi:
26.08.2021

Önerilen Atıf

Kan, M. O., & Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1597-1610. DOI: 10.17679/inuefd.952657

Derlem Temelli Bir Karşılaştırma: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin söz varlığı gelişiminde ders kitapları temel araçlardır. Ders kitaplarının tamamı için geçerli olan bu durum, Türkçe ders kitapları için daha önemlidir. Türkçe ders kitapları öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların söz varlığını geliştirme görevini de üstlenmektedir. Söz varlığı, öğrencilerin dil becerilerini doğrudan etkilediğinden (Göçer, 2009) temel dil becerilerinin istenilen düzeye ulaştırılması söz varlığının geliştirilmesiyle mümkündür.

Ders kitapları diğer eğitim araç gereçlerine kıyasla daha ekonomik olmaları, öğretimi bireyselleştirmeleri, öğretim içeriğini yapısallaştırmaları, başka eğitim araçlarıyla birlikte kullanılabilmeleri, öğretimi hedeflenen bilgileri belli bir düzen içinde vermesi gibi avantajlarından dolayı eğitim-öğretim sürecinde en çok tercih edilen materyallerdir (Şahin, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ders kitaplarını ücretsiz olarak dağıtması ile öğrencilerin tamamının ulaşabildiği ders kitapları temel ve yaygın bir eğitim-öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu durum Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını daha da önemli hâle getirmektedir.

Türkçe ders kitapları, MEB'in yanı sıra özel yayınevleri tarafından da hazırlanabilmektedir. Ders kitaplarının okullarda okutulmaya başlanmadan önce MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanması gerekmektedir. Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları'nda (TTKB, 2019) "Öğrencilerin seviyelerine uygun ve söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik bir dil kullanılmalıdır." maddesi ile ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını zenginleştirecek özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Göçer (2009) de ders kitapları hazırlanırken metinlerdeki söz varlığına dikkat edilmesi gerektiğini ve metinlerin seçiminde öğrencilerin daha önce sahip oldukları söz varlığının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Bilgisayarların yaygınlaşmasından çok önce sözcük sıklığı çalışmaları (Thorndike, 1921) başlamakla birlikte, bilgisayarların yaygınlaşmasından sonra dikkat çekici (1 milyon sözcüklük Brown derlemi) çok sayıda derlem temelli çalışma yapılmıştır (Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011). Türkçenin derlem temelli sözcük sıklığı sözlüklerine dair öncü çalışma da Göz (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra hazırlanan sıklık listesi çalışmaları (Kumova Metin, Karaoğlan ve Dinçer, 2006; Ölker, 2011) da bulunmaktadır. Türkçe için en kapsamlı derlem temelli sıklık listesi ise Aksan vd. (2017) tarafından hazırlanan Türkçe Sıklık Sözlüğü'dür. 50 milyon sözcükten oluşan Türkçe Ulusal Derlemi'ni (Aksan vd., 2012) temel alan Türkçe Sıklık Sözlüğü Türkçenin en sık kullanılan 5000 sözcüğünü içermektedir.

Türkçe ders kitaplarının söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar (Baldan, 2009; İpek Eğilmez, 2010; Apaydın, 2010; Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011; Yiğit, 2011; Büyükhellaç, 2014; Kurt, 2018; Karadağ, 2019; Mete, 2020) bulunmakla birlikte alanyazında ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı ile Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğünü karşılaştırmaya odaklanan derlem temelli bir araştırma bulunmaması nedeniyle bu araştırmada 4. sınıf Türkçe ders kitapları ele alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkokul 4. sınıf düzeyinde kullanılan MEB Yayınları ve Koza Yayınları tarafından hazırlanmış iki Türkçe ders kitabının söz varlığını, ortak söz varlığını ve –Aksan vd. (2017) temel alınarak- bu ders kitaplarında Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğüne hangi oranda yer verildiğini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinde, var olan bir durumu var olduğu hâliyle saptamak amaçlanır ve araştırmaya konu olan unsur, değiştirme veya etkileme çabası gösterilmeden kendi koşulları içinde tanımlanır (Karasar, 2017: 109). Bu araştırmada da, 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı, ortak söz varlığı ve söz konusu ders kitaplarında Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğüne hangi oranda yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıf düzeyinde kullanılan -MEB Yayınları İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4 (Kaftan Ayan vd., 2019) ve Koza Yayınları İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ataşçi, 2019)- incelenmiştir. MEB Eğitim Bilişim Ağı üzerinden ulaşılan söz konusu Türkçe ders kitaplarının her birinde 32 okuma ve serbest okuma metni bulunmaktadır.

İncelenen ders kitaplarındaki metinlerde yer alan sözcükler, Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan Türkçe Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırılmıştır. Türkçe Sıklık Sözlüğü, 50 milyon sözcükten oluşan Türkçe Ulusal Derlemi'ni (http://www.tnc.org.tr) temel alan ve Türkçede en sık kullanılan 5000 sözcüğü içeren kapsamlı bir sıklık sözlüğüdür.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. İncelenen ders kitaplarındaki metinlerde yer alan sözcüklerin toplam ve farklı sözcük sayılarını belirlemek ve sözcüklerin kullanım sıklığını ortaya koymak amacıyla Prof. Dr. Ceval Kaya tarafından Türkçe çalışmaları için geliştirilmiş bir program olan CİBAKAYA kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının sözcük listeleri belirlendikten sonra ortak söz varlığı ve Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğü ile de karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Bulgular

MEB Yayınları ve Koza Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına İlişkin Bulgular

4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi ile ulaşılan söz varlığına ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı

Yayınevi	Toplam Sözcük Sayısı (Tokens)	Farklı Sözcük Sayısı (Types)	Sözcük Hazinesi Katsayısı (Types/Tokens)
MEB Yayınları	8153	1833	0.23
KOZA Yayınları	9650	1910	0.20

Tablo 1'de MEB Yayınları Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin toplam sözcük sayısının 8153; farklı sözcük sayısının ise 1833 olduğu görülmüştür. Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile sözcük hazinesi katsayısına ulaşılmaktadır (Karadağ, 2018). MEB Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabındaki metinlerin sözcük hazinesi katsayısı 0.23 olarak tespit edilmiştir.

Koza Yayınları Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin toplam sözcük sayısı 9650; farklı sözcük sayısı ise 1910'dur. Bu ders kitabındaki metinlerin sözcük hazinesi katsayısı 0.20 olarak belirlenmiştir.

İncelenen Kitapların Ortak Söz Varlığına İlişkin Bulgular

MEB Yayınları tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabında 8153 ve Koza Yayınları tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabında 9650 toplam sözcük olmak üzere söz konusu iki kitaptaki metinlerde yer alan toplam sözcüklerin birleşimi 17803 olarak belirlenmiştir. Kitapların farklı sözcüklerinin toplamı ise -MEB Yayınları ders kitabında 1833 ve Koza Yayınları ders kitabında 1910 olmak üzere- 3743 olarak tespit edilmiştir. İncelenen iki ders kitabındaki metinlerde ortak olarak yer alan sözcük sayısının 1005 olduğu görülmüştür. Buna göre her iki kitaptaki metinlerde ortak olarak kullanılan 1005 sözcük MEB Yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki farklı sözcüklerin yaklaşık %54.8'ini; Koza Yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki farklı sözcüklerin ise yaklaşık %52.6'sını oluşturmaktadır.

4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçenin En Sık Kullanılan 1000 Sözcüğüne Yer Vermesine İlişkin Bulgular

MEB Yayınları Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan sözcükler ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) en sık kullanılan 1000 sözcük karşılaştırıldığında her iki listede bulunan ortak sözcüklerin sayısının 690 (%69) olduğu tespit edilmiştir. Koza Yayınları Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan sözcükler ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki en sık kullanılan 1000 sözcük karşılaştırıldığında ise her iki listede bulunan ortak sözcüklerin sayısının 697 (% 69.7) olduğu belirlenmiştir.

MEB Yayınları ve Koza Yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak 1005 sözcük ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) Türkçede en sık kullanılan 1000 sözcük karşılaştırıldığında 579 (%57.9) sözcüğün ortak olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı, ortak söz varlığı ve –Aksan vd. (2017) temel alınarak- söz konusu ders kitaplarında Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğüne hangi oranda yer verildiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; Koza Yayınları ders kitabındaki metinlerde, MEB Yayınları ders kitabına kıyasla, toplam sözcük sayısı (sırasıyla 9650; 8153) ve farklı sözcük sayısının (sırasıyla 1910; 1833) daha çok olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sözcük hazinesi katsayısı Koza Yayınları ders kitabında MEB Yayınları ders kitabına göre daha az olarak (sırasıyla 0.20; 0.23) belirlenmiştir. Bir başka deyişle, MEB Yayınları Türkçe ders kitabındaki metinlerde yaklaşık her on sözcükten 2.3'ü farklı sözcük; Koza Yayınları Türkçe ders kitabındaki metinlerde yaklaşık her on sözcükten 2'si farklı sözcüktür. Bu sonuçlara göre incelenen her iki Türkçe ders kitabının da sözcük hazinesi katsayılarının düşük olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalarda (İpek Eğilmez, 2010; Mete, 2020; Baldan, 2009; Apaydın, 2010; Kurt, 2018; Karadağ, 2019; Yiğit, 2011; Büyükhellaç, 2014) da incelenen Türkçe ders kitaplarının sözcük hazinesi katsayılarına dair benzer değerlere ulaşılmıştır.

Çalışmada farklı yayınevleri tarafından hazırlanan 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin %50 civarında (MEB Yayınları %54.8; Koza Yayınları % 52.6) ortak sözcük içerdiği belirlenmiştir. Karadağ (2019) aynı sınıf düzeyinde kullanılan iki ders kitabı arasındaki uyumun %70'in üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla aynı sınıf düzeyi için hazırlanan söz konusu iki ders kitabı arasındaki ortak söz varlığının yetersiz olduğu söylenebilir. Farklı yayınevleri tarafından aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarını inceleyen çalışmalarda (Karadağ, 2019; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2006) da ders kitapları arasındaki söz varlığı uyumunun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan sözcükler ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) en sık kullanılan 1000 sözcük karşılaştırıldığında, incelenen ders kitaplarındaki metinlerde Türkçede en sık kullanılan 1000 sözcüğe yaklaşık %70 oranında (MEB Yayınları %69; Koza Yayınları %69.7) yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran çok düşük olmamakla birlikte en sık 1000 sözcükten azımsanmayacak sayıda sözcüğün Türkçe ders kitaplarında yer almadığı söylenebilir. Bu sonuç, farklı sınıf düzeylerine dair Türkçe ders kitaplarının söz varlığı ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) en sık kullanılan 1000 sözcüğü karşılaştıran çalışmalarla (Mete, 2020; Karadağ, 2019) da benzerlik göstermektedir.

İncelenen 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak 1005 sözcük ile Türkçenin en sık kullanılan 1000 sözcüğü (Aksan vd., 2017) karşılaştırıldığında 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının – okuma metinleri aracılığıyla- düşük bir oranda (yaklaşık %57.9) Türkçede kullanım sıklığı yüksek sözcükler bağlamında ortak sözcük hazinesi kazandırma işlevi olduğu söylenebilir. Karadağ'ın (2019) çalışmasında da benzer şekilde incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının Türkçede kullanım sıklığı yüksek sözcükler bakımından ortak sözcük hazinesi kazandırma işlevinin düşük bir oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin ortak bir söz varlığına ulaşabilmeleri amacıyla alanyazında (Güzel, 2006; Karadağ, 2019) da ifade edildiği gibi hedef

sözcük listeleri oluşturulması önerilebilir. Ders kitaplarının hazırlanmasında bu listeler göz önünde bulundurulabilir.

Ders kitaplarının söz varlığı ile ilgili yapılan sıklık çalışmalarının daha çok ortaokulda kullanılan ders kitaplarına yönelik olduğu görülmektedir. İlkokul kademesinde farklı sınıf düzeylerinde kullanılan ders kitaplarına dair de benzer çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Kaynakça/References

Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmazer, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S., & Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation*. İstanbul, Turkey.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. Routledge.

Aksan, Y., Mersinli, Ü., & Yaldır, Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitapları Derlemi ve Türkçe Ulusal Dil Derlemi örneklemindeki sözcük sıklıkları (Ed.ler: V.D. Günay, F. Özden, B. Çetin, F. Yıldız). *Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar* (ss. 397-408). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ataşçi, Abdullah (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.

Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.

Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Güzel, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine ortak kelime hazinesi kazandırmanın önemi. (Ed.ler: C. Yıldız & L. Beyreli). *Dilbilim, dil öğretimi ve çeviribilim yazıları* (ss. 323-331). Ankara: PegemA Yayınları

İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S., Yılmaz, N. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: MEB: Devlet Kitapları Dizisi.

Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: Kelime hazinesi katsayısı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 532-537.

Karadağ, Ö. (2019). Aynı Sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözvarlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kumova Metin, S., Karaoğlan, B., Dinçer, B.T. (2006). Kelime sayısı-kelime dağarcığı ilişkisinin belirlenmesi. *Proceedings of Fifteenth Turkish Symposium on Artificial Intelligence and Neural Networks*, pp. 269-276.

Kurt, B. (2018). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin söz varlığı üzerine bir inceleme*. Anadolu I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*.

Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 335-343.

Mete, F. (2020). 5. Sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından derlem temelli sıklık listeleriyle karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 195-208.

Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Konya: Kömen Yayınları.

Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 185, 48-65.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara: TTKB Hizmete Özel Doküman.

Yiğit, A. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

İletişim/Correspondence
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
mustafaonurkan@gmail.com
Zeynep KARADAVUT
zeynepk0609@gmail.com

Authentic programming activities: The effect of students on computational thinking and programming self-efficacy beliefs

Mücahit Öztürk, Aksaray University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technologies, ORCID ID: 0000-0003-4293-9086

Abstract

In this study, the effect of Introduction to programming course designed with authentic learning activities on students' computational thinking and programming self-efficacy beliefs was examined. This study is a mixed method research in which quantitative and qualitative data are used together. The study group consisted of 17 students studying at a state university, a vocational school, and the electronics and automation department. Before and after the study, the students completed the computer thinking scale and the programming self-efficacy beliefs scale. At the end of the study, students were interviewed to evaluate their development in Computational thinking and Programming self-efficacy beliefs. The results showed that authentic programming activities significantly improved Creativity, Algorithmic thinking, Critical thinking and the overall scores of Computational thinking. Students associated the development of computational thinking skills with engaging activities, continuous support, daily life problems, and learning to code. It was revealed that students' programming self-efficacy beliefs developed significantly. In future research, different activities can be planned to encourage students to do it repeat at home. Students can be crossed between groups each week to give them the opportunity to work with different people.

Keywords: *Authentic learning, computational thinking, programming learning, self-efficacy*

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1611-1640
DOI:10.17679/inuefd.773764

Article type:
Research article

Received : 25.07.2020
Accepted : 26.08.2021

Suggested Citation

Öztürk, M. (2021). Authentic programming activities: The effect of students on computational thinking and programming self-efficacy beliefs, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1611-1640. DOI: 10.17679/inuefd.773764

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, students are expected to be able to solve problems and produce products by using information and communication technologies effectively. In this context, it is important that students have computer thinking skills in relation to 21st century skills (Wong & Cheung, 2018). Wing (2006) defines Computational thinking (CT) as “solving problems, designing systems, and understanding human behavior by drawing on the concepts fundamental to computer science”. Later, he developed this definition and described CT as the process of formulating problems and solutions using information processing agents (Wing, 2011). Programming is a way of solving problems in the digital world and applying them by creating creative ideas (Nouri et al., 2019). It is thought that CT, which is a form of problem solving using information processing agents, can develop with programming learning (Garneli & Chorianopoulos, 2017). Wong and Cheung (2018) found that CT and programming learning are related, and suggested further studies on how CT can improve with programming learning. Traditional programming education is knowledge-oriented and focuses on developing abstract knowledge. This situation makes it difficult for students to develop programming skills even though they have programming knowledge. With authentic learning experiences, students can improve their programming skills by associating abstract knowledge with authentic contexts (Peng et al., 2017). The fact that programming teaching is mostly done away from the authentic context affects students' learning negatively (Resnick et al., 2009). In this context, the realization of programming teaching with authentic learning activities such as real life problems and collaborative studies can contribute to the development of students' programming skills and self-efficacy (Kong et al., 2018; Peng et al., 2017). The development of students' programming skills contributes positively to the development of their CT skills (Rodríguez-Martínez et al., 2019; Garneli & Chorianopoulos, 2017).

Purpose

The aim of this study is to investigate the effect of programming course designed with AL activities on students' computational thinking and programming self-efficacy. The problems of the study are listed below.

1. Do authentic programming activities significantly improve students' computational thinking?
2. Do authentic programming activities significantly improve students' programming self-efficacy?

Method

In this study, mixed method was used in which quantitative and qualitative data were collected together. The study was carried out with the explanatory sequential design. The CT scale developed by Korkmaz et al. (2017) was used to evaluate the development of students' CTs. Programming self-efficacy scale, developed by Ramalingam and Wiedenbeck (1998), adapted to Turkish by Altun and Mazman (2012), was used to examine the change in students' self-efficacy beliefs. At the end of the study, students were interviewed to evaluate their development in CT and programming self-efficacy. For this purpose, semi-structured interview form was prepared.

Findings

It was determined that students' creativity, algorithmic thinking and critical thinking developed significantly compared to the pre-study period. Although cooperativity and problem solving scores increased compared to the pre-study, there was no significant improvement. CT overall average score was significantly increased compared to the pre-study. In the interviews with the students, they mostly explained the development of creativity skills with “Giving sufficient time for coding”, “Developing self-confidence as they solve problems” and “Working with problems”. They often referred to the development of algorithmic thinking as “Sorting

tasks from easy to difficult", "Learning to coding". The development of critical thinking skills has been associated with "Giving you the opportunity to work on difficult problems", "Providing the necessary environment for evaluating each course performance", "Solving problems with my group mate". The students stated the increase in the level of cooperation as "Having enjoyable working with my friends", "Providing a comfortable environment", "Facilitates working with difficult tasks". They explained the development of problem solving with "The problems given in the course are interesting", "Instructor and peer support", "Cooperative work". Students explained the general development of CT skills with "Carrying out interesting activities", "Opportunity to get continuous support at home and at school", "Working with daily life examples makes learning easier"," Each course is linked to the topics covered in the previous week", "Learning coding". It was seen that some students' skill scores decreased or did not develop according to the pre-study. The students stated the situation in problem solving skills as "Sometimes, not being able to solve one problem negatively affects other solutions". They explained the situation in cooperative skills as "Negative effect of poor performance of group mate", "Willing to work individually". While the simple programming tasks and general averages of students increased from low to high level, complex programming tasks increased from low to medium level.

Discussion & Conclusion

In this study, students were given the opportunity to work on authentic problems. Each group was given a different problem situation and the students were expected to find different solutions. Eddles-Hirsch et al. (2019) revealed that authentic activities such as research, finding solutions to problems, reflecting and evaluating can improve students' creativity skills. The instructor presented authentic programming tasks from simple to complex. Students were given the opportunity to work on different code samples each week. Malik et al. (2019) revealed that in the introduction to programming course, students' planning the solution steps of the program before developing the coding and working on authentic

problems developed algorithmic thinking more than traditional programming education. The students had completed their authentic programming tasks together with their group mates. Hwang et al. (2012) revealed that cooperative programming tasks improve students' performance positively. The students had studied authentic learning activities and complex programming tasks. Wang (2017) found that giving students the opportunity to work with projects and peer assessment significantly improved their programming skills and critical thinking compared to traditional programming teaching. The instructor gave the students interesting programming tasks that they might encounter in their daily life. Ge et al. (2006) revealed that students' working with open-ended and realistic problems contributed to their solving in the programming course. The students listed the authentic programming tasks from simple to complex. The instructor aims to increase students' confidence in themselves by completing simple programming tasks. Abdunabi et al. (2019) states that working with real-life projects may contribute positively to the programming self-efficacy.

Otantik programlama etkinlikleri: Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve programlama öz-yeterlilik inançlarına etkisi

Mücahit Öztürk, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0003-4293-9086

Öz

Bu araştırmada otantik öğrenme etkinlikleriyle tasarlanan programlamaya giriş dersinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve programlama öz-yeterlik inançlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Araştırma grubu bir devlet üniversitesi, meslek yüksekokulu, Elektronik ve otomasyon bölümünde öğrenim gören 17 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma öncesinde ve sonrasında öğrenciler bilgi işlemsel düşünme ölçeği ve programlama öz-yeterlik inançları ölçeğini doldurmuştur. Araştırmanın sonunda öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve programlama öz-yeterlilik gelişimlerini değerlendirmek için öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bulgular otantik programlama etkinliklerinin yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme ve bilgi işlemsel düşünme genel düzeylerini anlamlı şekilde geliştirebildiğini göstermiştir. Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmenin problem çözme ve işbirliklilik gibi bazı alt faktörlerinde anlamlı gelişmeler olmamıştır. Öğrenciler bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişimini ilgi çekici etkinlikler yapılması, sürekli destek, günlük yaşam problemleri ile çalışma ve kodlama öğrenme ile ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin programlama öz-yeterlik inançlarının anlamlı şekilde gelişebildiği ortaya çıkmıştır. Gelecekteki araştırmalarda farklı eğitim seviyelerinde ve daha geniş örneklemlerle çalışılabilir. Öğrencilerin evde tekrar yapmalarını teşvik edecek farklı etkinlikler planlanabilir. Diğer taraftan bazı öğrencilerin grup içindeki performans farklılıklarından olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede öğrenciler her hafta gruplar arasında çaprazlanarak farklı öğrencilerle çalışma fırsatı bulabilir.

Anahtar Kelimeler: *Otantik öğrenme, bilgi işlemsel düşünme, programlama öğrenme, öz-yeterlik*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1611-1640
DOI:10.17679/inuefd.773764

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
25.07.2020
Kabul Tarihi:
26.08.2021

Önerilen Atıf

Öztürk, M. (2021). Otantik programlama etkinlikleri: Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve programlama öz-yeterlilik inançlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1611-1640. DOI: 10.17679/inuefd.773764

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin aktif kullanımı tüm meslek alanlarında öğrencilerden beklenen temel bir yeterlilik haline gelmiştir. Öğrencilerden 21. yy becerileri çerçevesinde eğitim yaşantılarında teknolojiyi kendi alanlarında karşılaşabilecekleri problemlerin çözümünde kullanabilmesi beklenmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler temel eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinin müfredatlarına bilgi teknolojilerinin etkin kullanımı, programlama, yapay zeka ve robotik gibi konuları entegre etmektedir. Öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme sürecinde bilgi teknolojilerinden yararlanmalarında bilgi işlemsel düşünme (BİD) becerilerine sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir (Wong ve Cheung, 2018). Literatür incelendiğinde BİD' in tanımına yönelik bir fikir birliği olmasa da en çok kullanılan tanımlamalardan biri olarak Wing (2006), BİD'i "temel bilgisayar bilimi kavramlarını kullanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlamak" şeklinde ifade etmiştir. Daha sonra bu tanımlama geliştirilerek BİD'i bilgi işlem ajanlarını kullanarak problemleri ve çözümleri formüle etme süreci olarak ifade edilmiştir (Wing, 2011). Ulusal Bilim Vakfı (NSF), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) ve Bilgisayar Bilimleri Öğretmenleri Derneği'ne (CSTA) göre BİD aşağıdaki becerileri içeren problem çözme sürecidir (ISTE, 2011):

- Formüle etmek: Bilgisayar vb. araçları, problemleri çözmek için formüle etmek.
- Organize ve analiz etmek: Verileri mantıksal olarak organize ve analiz etmek.
- Sunmak: Verileri modelleme ve simülasyonlar ile sunmak.
- Otomatikleştirmek: Algoritmik düşünme yoluyla çözümleri otomatikleştirilmek.
- Tanımlamak, Analiz etmek, Uygulamak: Adımların ve kaynakların etkili ve verimli şekilde birleştirilmesi için olası çözümleri tanımlamak, analiz etmek ve uygulamak.
- Genelleştirme ve Transfer etmek: Problem çözme sürecinin genelleştirilmek ve çok çeşitli problemlere aktarmak.

Ayrıca ISTE, BİD'i yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, işbirlikli öğrenme ve iletişim becerilerini yansıtan bir süreç olarak açıklamaktadır (Korkmaz ve ark., 2017). BİD'in tanımı ve öğrenme ortamında uygulanabilirliğiyle ilgili bazı belirsizliklerin olması BİD'in öğrenme ortamındaki gelişimine ilişkin çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir (Shute, Sun ve Asbell-Clarke, 2017). Román-González ve ark. (2017), öğrencilerin BİD gelişimi için programlama mantığını öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Problem çözme ve yaratıcı fikirler üreterek uygulama yapma süreci olan programlamanın (Nouri ve ark., 2019) bilgi işlem ajanlarını kullanarak bir problem çözme şekli olan BİD'i geliştirebileceği düşünülmektedir (Garneli ve Chorianopoulos, 2018). Wong ve Cheung (2018) çalışmasında BİD ve programlama öğrenmenin ilişkili olduğunu ortaya çıkarmış ve BİD'in programlama öğrenimiyle nasıl geliştirebileceğine ilişkin daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ching ve ark. (2018) göre programlama, geniş kapsamlı problem çözme süreci olan BİD'i geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Programlama dersinin genellikle gerçek yaşam bağlamından uzak şekilde işlenmesi öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Rodríguez-Martínez ve ark., 2019). Geleneksel programlama eğitimi bilgi odaklıdır ve soyut bilgiyi geliştirmeye çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerin programlama bilgisine sahip olsa da programlama becerilerini geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Otantik öğrenme deneyimleri ile öğrenciler soyut bilgiyi otantik bağlamlarla ilişkilendirerek programlama becerilerini geliştirebilir (Peng ve ark., 2017).

Otantik Öğrenme

Öğrencilerin otantik problemler üzerinde çalışmasının anlamlı öğrenmelerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Otantik öğrenme öğrencilere gerçek dünya ile ilişkili bağlamlar sunar (Herrington ve ark., 2014). Otantik öğrenme ortamları iyi tanımlanmamış bir görevin belirli bir süre boyunca ve farklı açılardan incelenmesini gerektirir (Frydenberg, 2015). Otantik öğrenme etkinlikleri öğrencileri gerçek dünya problemlerini, önceki deneyimleri ile mevcut bilgilerini birleştirerek çözebilmelerini sağlar (Roach ve ark., 2018). Otantik öğrenme,

problem tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, rol oynama ve işbirlikli öğrenme gibi farklı öğrenme etkinliklerini içermektedir. Otantik öğrenme ortamları bilginin gerçek hayatta nasıl kullanılacağına ilişkin bağlamlar sunarken öğrencilerin karmaşık görevler üzerinde çalışmasını sağlar. Ayrıca farklı uzmanlık seviyelerindeki öğrencilerin birlikte çalışmasına ve deneyimlerini paylaşmasına imkân tanımaktadır. Bu süreçte öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmaları ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri beklenir (Shadiev ve ark., 2017). Herrington ve ark. (2014) göre otantik öğrenmenin ögeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Otantik bağlam: Bilginin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını yansıtan özgün bağlamları içerir. Otantik bağlam süreç boyunca keşfedebilecek gerçek dünya durumlarını içeren karmaşık öğrenme ortamı sunmalıdır.

Otantik görevler: Öğrenme ortamı kötü tanımlanmış, alt kategorilere ayrılabilen ve birbirleriyle ilişkili problem durumları sunar. Öğrencileri araştırmaya yönlendirirken farklı çözüm yolları üretmeleri için teşvik eder.

Uzman performansına erişim ve modelleme: Öğrenciler problemleri çözerken bir uzman gibi düşünebilirken farklı uzmanlık seviyelerindeki öğrenci ya da sosyal çevreyle işbirliği yapabilmelidir. İnternet ve sosyal ağlar aracılığıyla sanal topluluklar oluşturularak öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilmeleri sağlanabilir. Bu doğrultuda öğrenme sürecinin modellemesini yapabilir.

Çoklu roller ve perspektifler: Öğrenciler kendilerine verilen göreve farklı açılardan bakabilmelidir. Bir problem birden fazla yolla çözülebilmelidir.

Bilginin işbirlikli inşası: Öğrencilerin otantik problemler üzerinde çalışırken işbirliği yapmaları önemlidir. Verilen görevler bireysel olarak değil grupla birlikte tamamlanmalıdır.

Yansıtma: Öğrenciler otantik görevler üzerinde çalışarak kendi öğrenmelerini yansıtmalıdır. Öğrenme ortamında etkinlikler doğrusal bir şekilde yapılmaz. Öğrenci içeriğin herhangi bir kısmına dönebilmelidir. Bu süreçte performanslarını diğer öğrencilerle karşılaştırabilme fırsatı verilmelidir.

Eklemleme: Öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında akıl yürütmeleri ve düşüncelerini ifade etme fırsatı verilmelidir.

Koçluk ve destek: Otantik öğrenmede öğrenci tamamen kendi haline bırakılmamalıdır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerine rehberlik yapmalı ve desteklemelidir. Bu süreçte daha yetenekli öğrenciler de grup arkadaşına gerekli desteği sağlamalıdır.

Otantik değerlendirme: Öğrenciler kendilerine verilen görevin başarıyla çözümüne ilişkin değerlendirme yapmalıdır. Öğrencilere performansını gösterme, izleme ve değerlendirme fırsatı verilmelidir. Değerlendirme faaliyeti öğrenme süreciyle bütünleştirilerek ve kriterler belirlenerek yapılmalıdır.

Bu ögeler otantik öğrenme ortamları tasarlamak için gerekli çerçeveyi sunmaktadır. Ayrıca son yıllarda otantik öğrenmeyi desteklemek için çevrimiçi ve mobil teknolojilerden yararlanılmaktadır (Chiu ve ark., 2018; Chin ve ark., 2017). Bu platformlar ile sanal topluluklar oluşturarak öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmasına ve anlamlı öğrenmelerine katkı sağlanabilir.

Programlama öğretiminin de çoğunlukla gerçek yaşam bağlamından uzak şekilde yapılması öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilemektedir (Resnick ve ark., 2009). Programlama dersinin gerçek yaşam problemleri ve işbirlikli çalışmalar gibi otantik öğrenme etkinlikleri ile yapılması öğrencilerin programlama becerilerinin ve öz-yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Kong ve ark., 2018; Peng ve ark., 2017). Öğrencilerin programlama becerilerinin gelişimi onların BİD becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Garneli ve Chorianopoulos, 2017; Rodríguez-Martínez ve ark., 2019).

İlgili Çalışmalar

Literatür incelendiğinde programlama öğretiminde BİD'in gelişimine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Rodríguez-Martínez ve ark. (2019) Scratch kullanımının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. 6.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında Scratch ile programlama öğretiminin öğrencilerin BİD becerilerini olumlu yönde

geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Farklı örneklemlerde çalışmaların tekrarlanması önerilmiştir. Wong ve Cheung (2018), programlama öğretiminin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme üzerindeki etkisini incelemiştir. 358 ilkokul öğrencisiyle yapılan çalışmada anket ve görüşmelerle veriler toplanmıştır. Bulgular öğrencilerin programlama öğrenimiyle 21. yy becerilerinin gelişebileceğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca BİD ile programlama öğreniminin ilişkili olabileceği ve gelecekteki araştırmalarda bu ilişkiyi ortaya koyabilecek çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Nouri ve ark. (2019), programlama öğretiminde öğrencilerin BİD becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmenlerin görüşünü almıştır. Ortaöğretimde görev yapan 19 öğretmenle görüşmeler yapılarak tematik analiz yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna öğretmenler programlama öğretimiyle öğrencilerin BİD becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Lin ve ark. (2018), 158 öğrenci ile yaptıkları çalışmada görsel programlama etkinliklerinin öğrencilerin BİD becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Perez-Marin ve ark. (2018), 132 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmasında Scratch ve metaforlar ile programlama eğitiminin öğrencilerin BİD becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

Peng ve ark. (2017) ortaöğretimde öğrenim gören 29 öğrenciyle yaptığı çalışmasında otantik programlama etkinliklerinin öğrencilerin programlama öğrenimini kolaylaştırdığını ve dersteki motivasyonlarını artırdığını belirlemiştir. Castledine ve Chalmers (2011) otantik problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin LEGO robotik öğrenmelerine etkisini incelemiştir. 6. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciyle yaptığı çalışmasında otantik problemler üzerinde çalışma ve tartışma yapmanın öğrencilerin programlama becerilerini geliştirebileceğini ortaya çıkarmıştır. Thomas ve ark. (2011) yüksekokulda öğrenim gören 12 öğrenciyle yaptığı çalışmasında programlama dersinde otantik tasarımların 21 yy. becerilerine etkisini değerlendirmiştir. Öğrenciler öğretim sürecinde gözlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda otantik öğrenme etkinlikleriyle tasarlanan programlama dersinde öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirebileceği ortaya çıkmıştır. Aşkar ve

Davenport (2009), 326 mühendislik öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında programlama öz-yeterliliklerinin bilgisayar becerileri ve deneyimleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin BİD becerilerinin gelişiminin programlama öğrenmeleriyle ilişkili olabileceği görülmüştür. Diğer taraftan otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin programlama öğrenmelerine olumlu etkileri olabileceği de söylenebilir. Bu araştırmada literatürdeki çalışmalardan farklı olarak otantik programlama etkinliklerinin öğrencilerin BİD becerilerinin gelişimi ile programlama öz-yeterliklerine etkisi birlikte incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı otantik öğrenme etkinlikleriyle tasarlanan programlama dersinin öğrencilerin BİD ve programlama öz-yeterliğine etkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Otantik programlama etkinlikleri öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini anlamlı şekilde geliştirir mi?
2. Otantik programlama etkinlikleri öğrencilerin programlama öz-yeterlilik inancını anlamlı şekilde geliştirir mi?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Çalışma sıralı açıklayıcı tasarım ile yürütülmüştür. Sıralı açıklayıcı tasarımda önce nicel veriler analiz edilir sonra bu analizlere ilişkin nitel veriler toplanarak birlikte yorumlanır ve değerlendirilir (Creswell, 2012). Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve programlama öz-yeterliğine ilişkin gelişimleri ölçeklerden elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin otantik programlama öğrenme sürecindeki gelişimlerini açıklamaları ve gerekçeler ortaya koymaları için görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Bu çerçevede veri çeşitliliği

sağlanarak çalışma sonuçlarının daha güvenilir ve anlamlı şekilde yorumlanabilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışma Elektronik ve otomasyon bölümünde öğrenim gören 17 ön lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu Anadolu lisesi mezunu olup programlama deneyimi bulunmamaktadır (Anadolu Lisesi: 12, Meslek Lisesi: 4, İmam Hatip Lisesi:1). Meslek lisesinden gelen öğrenciler Elektronik (2) ve Bilgisayar (2) bölümlerinden mezun olmuştur. Ayrıca çalışma grubunda erkek (12) öğrencilerin sayısı, kız (5) öğrencilerin sayısından fazladır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi işlemsel düşünme ölçeği: Öğrencilerin BİD becerilerindeki gelişimi değerlendirmek için Korkmaz ve ark. (2017) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek, 5 faktör ve 29 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçekten elde edilen puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir. Bu çevrimde Korkmaz ve ark. (2017)'nin geliştirdiği formülden yararlanılmıştır ($X_{standard\ point}$=($X_{ham\ point}$/Ölçülen madde sayısı)*20). Faktörlerden elde edilen puanlara karşılık gelen düzeyler 20-51: Düşük Düzey; 52-67: Orta Düzey; 68-100: Yüksek Düzey şeklinde yorumlanmıştır.

Programlama öz-yeterlik ölçeği: Öğrencilerin programlama öz-yeterlik inançlarındaki değişimi incelemek için Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen Altun ve Mazman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği kullanılmıştır. Basit programlama görevleri ve karmaşık programlama görevleri olmak üzere 2 faktörlüdür. Ölçek 7'li likert tipinde ve 9 maddeden oluşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Çalışmanın sonunda öğrencilerin BİD ve programlama öz-yeterliklerindeki gelişimlerini değerlendirmek için tüm öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin BİD ölçeği faktörleri ve programlama öz-yeterlilik ölçeği faktörlerindeki gelişme ya da gelişmeme durumlarına ilişkin olarak gerekçeler ifade etmesi beklenmiştir. Öğrencilerle ayrı ayrı

görüşülmüş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar görüşme formuna kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanının görüşü alınarak hazırlanmıştır. Aday görüşme formu uzmanlara e-posta ile gönderilerek geribildirim alınmıştır. Geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve tekrar uzmanlara gönderilerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

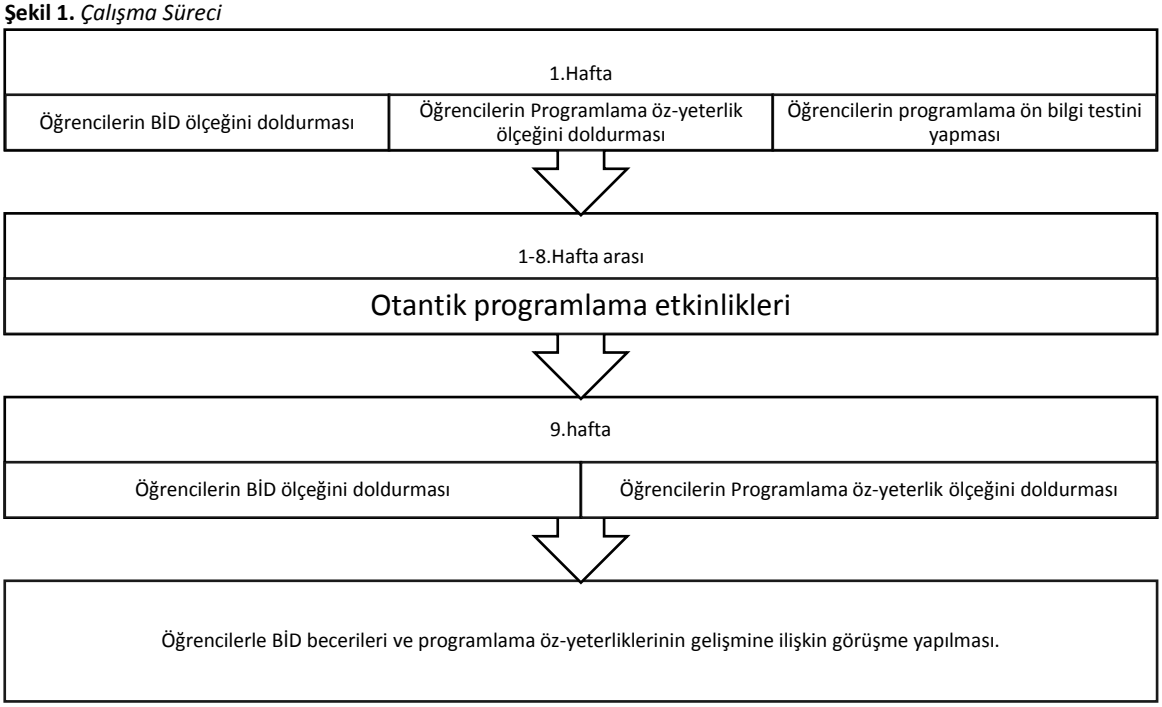
Veri Analizi

Öğrencilerin BİD becerileri ve programlama öz-yeterlik düzeylerine ilişkin toplanan veriler için SPSS 20 programı ile betimsel analizler yapılırken ve çalışma öncesi ve sonrasındaki değişime ilişkin olarak eşleştirilmiş t-testinden yararlanılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler normallik testi (Shapiro-Wilk) yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p=0.221$). Öğrencilerin tamamıyla BİD becerileri ve öz-yeterlik düzeylerindeki gelişim durumlarına ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde araştırma sürecinde toplanan verilere ilişkin kavramlar ve ilişkiler ortaya çıkarılabilmektedir. Bu çerçevede birbiriyle ilişkili olan ya da benzeyen durumlar aynı tema altında gruplandırılarak yorumlanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). BİD ölçeği ve programlama öz-yeterlik ölçeğindeki faktörler içerik analizinin temalarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilgili temadaki gelişim durumlarına ilişkin açıklama yapması ve gerekçeler üretmesi beklenmiştir. İçerik analizi için Nvivo 10 bilgisayar destekli nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Bu program ile temalara ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplardan ortak kodlar ortaya çıkarılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacının yanında bir uzmandan destek alınmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı temalara ilişkin kodları belirledikten sonra birbirleriyle karşılaştırmıştır. Çoğunlukla benzer kodların elde edildiği analiz sonuçlarında birbiriyle eş anlamlı olan farklı kodlar ile ortaya çıkarılan ek kodlar üzerinde tartışılarak kodlamalara son hali verilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ün güvenirlik formülü (güvenilirlik = fikir birliği / (fikir birliği + anlaşmazlık)) kullanılarak veri analizinin güvenirliği % 83 olarak bulunmuştur.

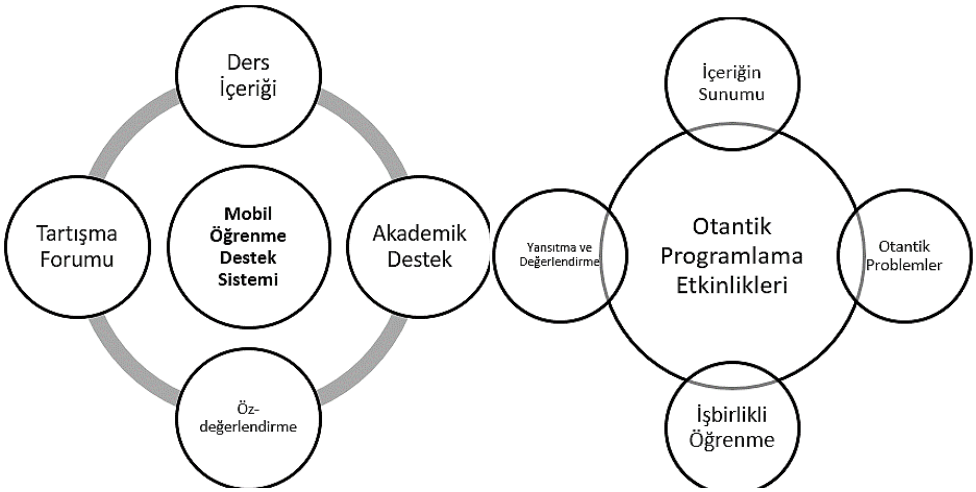
Süreç

Çalışma 8 hafta boyunca Programlamaya giriş dersinde bilgisayar laboratuvarında otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülmüştür. Programlamaya giriş dersi haftada 4 saat olarak işlenmektedir. C++ programlama dili ile çalışılmıştır. Öğrenciler çalışma öncesinde ve sonrasında BİD ölçeği ve programlama öz-yeterlik ölçeğini doldurmuştur. Ayrıca öğrencilere programlama bilgi testi yapılmıştır. Programlama bilgi testi iki öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun programlama bilgi testine göre benzer programlama bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir (Düşük düzey). Öğrencilerin birlikte çalışmaları ve yardımlaşmaları için 6 işbirlikli grup oluşturulmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerle BİD ve programlama öz-yeterliliklerinin gelişimine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Şekil 1'de araştırma süreci gösterilmiştir.

Şekil 1. *Çalışma Süreci*



Programlamaya giriş dersi otantik öğrenme etkinlikleriyle yürütülmüştür. Öğrencilerin ders dışında yararlanmaları için mobil öğrenme destek sistemi tasarlanmıştır. Şekil 2'de yapılan ders tasarımının bileşenleri gösterilmiştir.



Şekil 2. *Ders Tasarımı*

Öğretim elemanı ve öğrencilerin ders dışında bilgi ve içerik paylaşımında bulunmaları için mobil öğrenme destek sistemi tasarlanmıştır. Öğretim elemanı her ders öncesinde işlenecek konuya ilişkin sunular, kavram haritaları ve kod örnekleri paylaşmıştır. Öğrencilerin bu içerikleri inceleyerek ve derse ön hazırlık yaparak gelebilmeleri sağlanmıştır. Öğretim elemanı öğrencilere basit programlama görevleri vererek çözüm üretmeleri, akademik destek almaları ve tartışma yapmalarını beklemiştir. Öğrencilerle daha hızlı iletişim için WhatsApp grubu oluşturulmuş ve mobil öğrenme destek sistemindeki güncellemeler ve derse ilişkin duyurular bu grup aracılığıyla yapılmıştır. Mobil öğrenme destek sistemi öğrencilerin derse hazırlanabilecekleri dersten sonra da tekrar yapabilecekleri bir platformdur. Öğretim elemanı mobil öğrenme destek sistemini haftalık güncelleyerek öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmelerini amaçlamıştır. Derste öğretim elemanı mobil öğrenme destek sistemi aracılığıyla öğrencilerle paylaştığı sunumlar üzerinden dersi anlatmış, teorik bilgiler vermiş ve derse gelmeden önce paylaştığı basit programlama görevlerine ilişkin çözümü göstermiştir. Bu süreçte öğretim elemanı öğrencilerden gelen sorulara cevap vermiş ve kavram yanılgılarını gidermeye çalışmıştır. Ardından öğrenciler kendilerine verilen otantik programlama görevlerini grup arkadaşıyla birlikte tamamlamıştır. Öğretim elemanı bu süreçte öğrencilerine destek olmuştur. Öğrencilere araştırma yapma ve internet aracılığıyla farklı bilgi kaynaklarına ulaşma fırsatı verilmiştir. Gruplar kendilerine verilen göreve ilişkin çözümlerini diğer gruplarla

paylaşmışlardır. Bu doğrultuda birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler mobil öğrenme destek sistemi ile her dersin sonunda kendi öğrenme süreçlerini ve performanslarını değerlendirmiştir. Otantik programlama etkinliklerinin kapsamı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Otantik Programlama Etkinlikleri

BULGULAR

1. Otantik programlama etkinlikleri öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini anlamlı şekilde geliştirir mi?

Öğrencilerin BİD becerilerindeki gelişimi incelemek için çalışma öncesinde ve sonrasında BİD ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılığı çalışma öncesinde yüksek düzeydeyken çalışmanın sonunda biraz daha gelişmiştir. Algoritmik düşünme düşük düzeyden orta düzeye çıkmıştır. İşbirliklilik ve eleştirel düşünme çalışma öncesinde ve sonrasında yüksek düzeydeyken çalışmanın sonunda biraz daha gelişmiştir. Problem çözmeye ilişkin sorular olumsuz olarak sunulduğundan düşük puan olumlu, yüksek puan olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede problem çözme becerisinin geliştiği ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. BİD ölçeği genel ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin orta düzeyde olduğu ve çalışma öncesine göre BİD beceri puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
BİD Ölçeği Betimsel Analizler

BİD Faktörleri	N	SS	X	Minimum	Maksimum
Yaratıcılık-önce	17	11.182	83.970	65	100
Yaratıcılık-sonra	17	7.606	93.529	72.5	100
Algoritmik düşünme-önce	17	21.139	49.019	20	96
Algoritmik düşünme-sonra	17	20.016	63.529	26	93
İşbirliklilik-önce	17	23.064	79.1 17	20	100
İşbirliklilik-sonra	17	20.615	85	30	100
Eleştirel düşünme-önce	17	22.186	58.117	20	92
Eleştirel düşünme-sonra	17	18.843	79.058	20	100
Problem çözme-önce	17	14.630	45.098	23.33	70
Problem çözme-sonra	17	15.181	37.843	20	70
Genel ortalama-önce	17	8.227	63.610	45.52	73.79
Genel ortalama-sonra	17	8.959	72.129	42.07	82.07

Öğrencilerin yaratıcılık, algoritmik düşünme ve eleştirel düşünme becerileri çalışma öncesine göre anlamlı şekilde gelişmiştir. İşbirliklilik ve problem çözme puanı çalışma öncesine göre artmasına rağmen anlamlı bir gelişme olmamıştır. BİD genel ortalama puanı çalışma

öncesine göre anlamlı şekilde artmıştır. Öğrencilerin BİD ölçeğine ilişkin eşleştirilmiş t testinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
BİD Ölçeği Eşleştirilmiş T Testi Sonuçlar

BİD Faktörleri	t	df	Sig. (2-tailed)
Yaratıcılık-önce - Yaratıcılık-sonra	-2,971	16	,009*
Algoritmik düşünme-önce - Algoritmik düşünme-sonra	-3,045	16	,008*
İşbirliklilik-önce - İşbirliklilik-sonra	-1,936	16	,071
Eleştirel düşünme-önce - Eleştirel düşünme-sonra	-4,074	16	,001*
Problem çözme-önce - Problem çözme-sonra	2,078	16	,054
Genel ortalama-önce - Genel ortalama-sonra	-4,080	16	,001*

*p<0.05

Öğrenciler, yapılan görüşmelerde yaratıcılık becerisinin gelişimini çoğunlukla "Kodlama yapmak için yeterli zamanın verilmesi", "Problemleri çözdükçe kendine olan güvenin gelişmesi" ve "Gerçek hayat problemleri ile çalışmak" ile açıklamıştır. Örneğin Ö3 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"…Her ders farklı kodlama problemi ile çalıştım. Kod yazmak için yeterli zamanım olduğu için sorunları kolayca çözdüm..."

Ö7 ise şöyle ifade etmiştir:

"…Hocamızın verdiği kodlama sorularını yaptıkça programlamayı yapabileceğimi gördüm. Ayrıca sorulan soruların günlük hayatımıza yönelik olması daha kolay anlamamızı sağladı..."

Öğrenciler algoritmik düşünme becerisindeki gelişimi genellikle "Verilen görevlerin kolaydan zora doğru sıralanması", "Kod yazmayı öğrenmek" olarak ifade etmiştir. Ö9'un değerlendirmesi şu şekildedir:

"…Derste önce kolay kodlarla çalıştık, sonra daha zor kodlamalar yaptık. Kodladıkça, programlama mantığını daha iyi anladım..."

Ö12 ise şöyle ifade etmiştir:

"…Dersten önce hocamız kolay sorular sorup derse gelince bu soruları çözüyordu. Bizlere uygulamalı olarak algoritması ile birlikte kod yazmayı öğretiyordu bu durum programlama mantığını anlamamı sağladı…"

Eleştirel düşünme becerisindeki gelişim "Zor problemler üzerinde çalışma fırsatı verilmesi", "Her ders performansımızı değerlendirmek için gerekli ortamın sağlanması", "Problemleri grup arkadaşımla birlikte çözmek" ile ilişkilendirilmiştir. Ö10 bu durumu şöyle değerlendirmiştir:

"…Hocamız bazı derslerde çok zor sorular sordu. Bu soruları çözmekte zorluk çeksem de eksikliklerimi gördüm..."

Ö3'ün değerlendirilmesi şu şekildedir*:*

"…Dersler ilerledikçe daha zor kodlar yazmaya başladık. Derslerin sonunda kendimizi değerlendirdik bu durum beni daha fazla çalışmaya itti..."

Öğrenciler işbirliklilik düzeylerindeki artışı "Grup arkadaşımla birlikte çalışmanın dersi eğlenceli hale getirmesi", "Rahat bir ortamın sağlanması" ve "Zor görevlerle çalışmayı kolaylaştırması" şeklinde ifade etmiştir. Ö5'in açıklaması şu şekildedir:

"…Arkadaşımın yardımıyla kodlama yapmak çok faydalı oldu. Derste sıkılmadım. Zor soruları birlikte çözdük…"

Ö16 ise bu durumu şöyle değerlendirmiştir:

"…Kodlama yaparken arkadaşımla birlikte çalıştık. Sınıfta rahat çalışma ortamı vardı yardımlaşarak çalışmak, hocamızdan destek almak çok iyiydi..."

Öğrenciler problem çözme becerisinin gelişimini "Derste verilen problemlerin ilgi çekici olması", "Öğretim elemanı ve akran desteği", "İşbirlikli çalışmalar" ile açıklamışlardır. Ö1 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"…Derste sorulan sorular günlük hayatımızla ilgiliydi. Bu soruları daha kolay anlamamı ve çözmemi sağladı...."

Bilgi işlemsel düşünme becerilerindeki genel gelişimi "İlgi çekici etkinlikler yapılması", "Evde ve okulda sürekli destek alabilme fırsatı verilmesi", "Gerçek hayattan örnekler üzerinde çalışmanın öğrenmeyi kolaylaştırması", "Her dersin önceki hafta işlenen konularla bağlantılı olması" ve "Programlama yapmayı öğrenmek" ile açıklamışlardır. Ö2 bu durumu şöyle değerlendirmiştir:

"…Evde ve okulda hocama kolayca sorular sordum. Mobil site ile ders içeriğine erişebildim ve destek alabildim. Çözdüğümüz örnekler programlama öğrenmemi kolaylaştırdı…"

Ö10 genel değerlendirmeyi şöyle yapmıştır:

"…Hocamız bize sürekli destek oldu, dersten önce ve sonra ders notlarına ulaşmak derse hazırlanmamı ve tekrar yapabilmemi sağladı…"

Bazı öğrencilerin beceri puanlarında düşüş ya da çalışma öncesinde göre bir gelişmediği görülmüştür. Öğrenciler problem çözme becerisindeki bu durumu "Bazen bir problemi çözememenin diğer çözümleri de olumsuz etkilemesi" olarak ifade ederken işbirliklilik becerisindeki durumu "Grup arkadaşının performansının düşük olmasının olumsuz etkisi", "Bireysel çalışma isteğinin olması" şeklinde açıklamışlardır. Ö17 bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir:

"…Bazen grup arkadaşım dersle ilgilenmiyordu. Zor sorularda bütün işler üstümde kaldı. Bu durum beni olumsuz etkiledi…"

Tablo 3'te öğrencilerin BİD gelişimine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan kodlamalar gösterilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin BİD Becerilerinin Gelişimine İlişkin Değerlendirmeleri

BİD Faktörleri	BİD Becerilerinin Gelişimi	BİD Becerilerinin Gelişmemesi
Yaratıcılık	Yeterli zaman verilmesi Öz-güven gelişmesi Gerçek yaşam problemleri	Bazı problemlerin çok zor olması Grup içindeki performans farklılıkları Bireysel çalışma isteği
Algoritmik düşünme	Problemlerin kolaydan zora sıralanması Kodlama yapma	
Eleştirel düşünme	Zor problemlerle çalışma Kendini değerlendirme Akranla çalışma	
İşbirliklilik	Rahat öğrenme ortamı Kolay öğrenme	
Problem çözme	İlgi çekici problemler Öğretim elemanı desteği Akran desteği İşbirlikli öğrenme	
Genel ortalama	İlgi çekici etkinlikler Sürekli destek Günlük yaşam problemleri İlişkili konular Kodlama öğrenme	

2. Otantik programlama etkinlikleri öğrencilerin programlama öz-yeterlilik inancını anlamlı şekilde geliştirir mi?

Öğrencilerin programlama öz-yeterlilik inancındaki gelişimi incelemek için çalışma öncesinde ve sonrasında programlama öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistik ve eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Programlama Öz-Yeterlik Ölçeği Betimsel Analizler

Programlama Öz-yeterlik Faktörleri	N	SS	X	Minimum	Maksimum
Basit programlama görevleri-önce	17	1.803	3.274	1	7
Basit programlama görevleri-sonra		1.602	5.980	1	7
Karmaşık programlama görevleri-önce		1.696	3.215	1	7
Karmaşık programlama görevleri-sonra		1.710	4.705	1	7
Genel ortalama-önce		1.685	3.235	1	7
Genel ortalama-sonra		1.572	5.130	1	7

Öğrencilerin basit programlama görevleri ve genel ortalamaları düşük düzeyden yüksek düzeye çıkmıştır. Karmaşık programlama görevlerine ilişkin öz-yeterliği ise düşük düzeyden orta düzeye yükselmiştir. Öğrencilerin programlama öz-yeterlik inancı ölçeğine ilişkin eşleştirilmiş t testinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Programlama Öz-Yeterlik Ölçeği Eşleştirilmiş T Testi Sonuçları

Programlama Öz-yeterlik Faktörleri	t	df	Sig. (2-tailed)
Basit programlama görevleri-önce - Basit programlama görevleri-sonra	-5,422	16	,000*
Karmaşık programlama görevleri-önce - Karmaşık programlama görevleri-sonra	-4,159	16	,001*
Genel ortalama-önce - Genel ortalama-sonra	-4,080	16	,001*

*p<0.05

Öğrencilerin basit programlama görevleri, karmaşık programlama görevleri ve genel ortalamalarının anlamlı şekilde geliştiği belirlenmiştir. Öğrenciler, "Her ders düzenli olarak kod yazma fırsatı verilmesi", "Grup çalışması", "Evde ve okulda sürekli olarak akran ve öğretmen desteği", "Kodlama uygulamalarının bildiğimiz konularla ilişkilendirilmesi" ile açıklamıştır. Ö3 bu durumu şöyle açıklamıştır:

"…Doğrudan dersi dinlemek yerine kodlama yapmak daha kolay öğrenmemi sağladı. Kodladıkça kendime güvenim arttı. Grupla çalışmak ve ders notlarına evden ulaşmak başarılı olmamda etkili oldu…"

Ö14'ün açıklaması şu şekildedir:

"…Dersler çok eğlenceli geçiyordu, dersi kaçırsam bile hocamız içerikleri bizimle paylaşıyordu. Her zaman hocamdan ve arkadaşımdan destek alabileceğimi bilmek kendime olan güvenimi artırdı..."

Birkaç öğrencide programlama öz-yeterliliğinin gelişmediği ya da sabit kaldığı görülmüştür. Öğrenciler bu durumu "Evde yeterince uygulama ve tekrar yapmamak", "Verilen bazı görevi tamamlayamamanın olumsuz etkisi" ile açıklamıştır. Ö16'nın değerlendirmesi şöyledir:

"…Okulda öğrendiklerimi evde tekrar edemedim. Evde daha fazla kodlama yapmalıydım....".

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilere otantik problemler üzerinde çalışma fırsatı verilmiştir. Her gruba farklı bir problem durumu verilerek öğrencilerin farklı çözümler üretmeleri beklenmiştir. Öğrencilere kendilerine verilen görevleri tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Öğrenciler grup içinde birbiriyle tartışarak çözüm önerilerini birbirleriyle karşılaştırmış ve nihai çözümlerini öğretim elemanına sunmuştur. Öğretim elemanı öğrencilere mevcut çözümlerine ilişkin geribildirim vermiş ve destek olmuştur. Bu çerçevede otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilere bağımsız ve esnek öğrenme ve farklı fikirler üretebilme imkânı sunarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebildiği ortaya çıkmıştır. Eddles-Hirsch ve ark. (2019) çalışmasında araştırma yapma, problemlere çözümler üretme, yansıtma ve değerlendirme gibi otantik etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirebileceğine ilişkin örnekler sunmuştur. Bu çalışmada öğrenciler yaratıcılık becerilerindeki gelişimi otantik problemler üzerinde çalışmak için gerekli ortamın sağlanmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin çalışma öncesine göre anlamlı şekilde geliştiği görülmüştür.

Öğrenciler evde basit problemlerle çalışırken okulda daha karmaşık gerçek yaşam problemleriyle kodlama yapmıştır ve verilen problemin önce algoritmasını oluşturmuş ardından kodlamaya geçmişlerdir. Malik ve ark. (2019) programlamaya giriş dersinde öğrencilerin kodlamaya geçmeden önce programın çözüm adımlarını planlamanın ve gerçek yaşam problemleri üzerinde çalışmanın geleneksel programlama eğitimine göre algoritmik düşünmeyi daha fazla geliştirebildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum öğrencilerin her hafta otantik problemlerin belirli bir zorluk seviyesine göre sıralanması ve düzenli olarak kodlama yapma imkânı verilmesinin algoritmik düşünmelerine katkı sağladığını ifade etmeleri ile aynı çerçevede değerlendirilebilir. Bu çerçevede öğrencilerin algoritmik düşünmesinin çalışma öncesine göre anlamlı şekilde geliştiği ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler otantik programlama görevlerini grup arkadaşıyla birlikte tamamlamıştır. Öğrenciler deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden destek almışlardır. İşbirlikli grup çalışmasıyla

öğrencilerin birbirlerine problemlere ilişkin olarak çözümlerini rahatlıkla ifade etmeleri ve tartışmaları amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrenciler işbirlikli grup çalışması yapmaları için teşvik edilmiştir. Hwang ve ark. (2012) işbirlikli programlama görevlerinin öğrencilerin performanslarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin işbirlikli çalışma puanı çalışma öncesine göre artsa da anlamlı şekilde gelişmemiştir. Bu durumun bazı öğrencilerin ifade ettiği gibi bireysel çalışmaya daha yatkın olunması ve grup içindeki performansı düşük öğrencilerin performansı yüksek öğrencileri olumsuz etkilemesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler otantik öğrenme etkinlikleri ile karmaşık programlama görevleri üzerinde çalışmıştır. Ayrıca onlar diğer gruplara verilen farklı karmaşık problemlerin çözümünü de incelemiş ve değerlendirmiştir. Öğrencilere verilen otantik programlama görevlerinin zorluğuna göre farklı süreler verilerek üzerinde yeterince düşünme fırsatı verilmiştir. Ayrıca her ders performanslarına ilişkin değerlendirme yapmaları sağlanarak eksiklerini fark etmeleri sağlanmıştır. Wang (2017) öğrencilere akranları değerlendirme ve projeler üzerinde çalışma fırsatı verilmesinin geleneksel programlama öğretimine göre programlama becerilerini ve eleştirel düşünmelerini anlamlı şekilde geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada öğrencilere her ders kendilerini ve akranlarını değerlendirme ve karmaşık problemler üzerinde uygulama yapma fırsatı verilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünmelerine katkı sağlayabildiği düşünülmektedir.

Öğretim elemanı öğrencilere günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri ilgi çekici programlama görevleri vermiştir. Öğrencilerin karmaşık problemleri bildikleri konularla ilişkilendirerek çözmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca işbirlikli grup çalışmasıyla öğrenciler zor problemler ile çalışırken birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmıştır. Ge ve ark. (2006), öğrencilere programlama dersinde işbirlikli grup çalışması, açık uçlu ve otantik problemlerle çalışmanın problem çözmelerine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada benzer etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin problem çözme beceri puanlarında artış olsa da anlamlı

gelişme olmamıştır. Bazı öğrencilerin verilen problemleri çözmekte zorlanmasının diğer problemler üzerindeki çalışmalarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca bazı gruplarda öğrencilerin performansındaki farklılıkların ve bireysel çalışmanın tercih edilmesinin karmaşık problemler üzerinde çalışmayı zorlaştırdığı söylenebilir.

Programlamaya giriş dersinde öğrencilerin gerçek hayatla ilişkili problemlerle işbirlikli çalışarak farklı çözüm önerileri getirmişler ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmışlardır. Öğrenciler verilen problemlere ilişkin çözümlerini diğer gruplarla paylaşırken kendilerinin ve birbirlerinin performanslarını değerlendirme imkanı bulmuşlardır. Öğretim elemanı okul içinde ve dışında öğrencilerini desteklemiş ve geribildirim vermiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmesinin çalışma öncesine göre anlamlı şekilde geliştiği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere verilen otantik programlama görevleri basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Öğretim elemanı öğrencilerin basit programlama görevlerini tamamlaması ile kendilerine olan güvenlerinin artmasını amaçlamıştır. Öğrenciler işbirlikli grup çalışması ile özellikle zor görevler ile çalışırken birbirlerine destek olmuşlardır. Öğrenciler her ders öğrendikleri komutları farklı programlama görevleri üzerinde uygulamıştır. Öğretim elemanı bu süreçte öğrencilerin çözümlerine geribildirim vererek hatalarını düzeltmelerini sağlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin programlama öz-yeterlilik inançlarını anlamlı şekilde geliştirebildiği ortaya çıkmıştır. Abdunabi ve ark. (2019) çalışmasında öğrencilerin gerçek yaşam projeleriyle çalışmasının programlama öz-yeterliğine olumlu katkısı olabileceğini ifade etmektedir. Bazı öğrencilerin öz-yeterliklerinin ise değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin evde yeterince tekrar yapmamaları ve bazı problemleri çözmekte zorlanmasının kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilemiş olabilir.

Bu çalışmada yükseköğretimde programlama dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmelerine ve programlama öz-yeterlilik inançlarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği ortaya çıkmıştır. Gelecekteki araştırmalarda farklı eğitim seviyelerinde ve daha geniş örneklemlerle çalışılabilir. Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmenin

problem çözme ve işbirliklilik gibi bazı alt faktörlerinde anlamlı gelişmeler olmamıştır. Öğrencilerin evde tekrar yapmalarını teşvik edecek farklı etkinlikler planlanabilir. Diğer taraftan bazı öğrencilerin grup içindeki performans farklılıklarından olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede öğrenciler her hafta gruplar arasında çaprazlanarak farklı öğrencilerle çalışma fırsatı bulabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Aksaray Üniversitesi kurumundan (24.04.2020-2020/03-09) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abdunabi, R., Hbaci, I, & Ku, H-Y. (2019). Towards enhancing programming self-efficacy perceptions among undergraduate information systems students. *Journal of Information Technology Education: Research, 18*, 185- 206. https://doi.org/10.28945/4308

Askar, P., & Davenport, D. (2009). An investigation of factors related to self-efficacy for Java Programming among engineering students. *Online Submission*, *8*(1).

Castledine, A. R., & Chalmers, C. (2011). LEGO Robotics: An authentic problem solving tool?. *Design and Technology Education: An International Journal*, *16*(3).

Chin, K. Y., Lee, K. F., & Chen, Y. L. (2018). Using an interactive ubiquitous learning system to enhance authentic learning experiences in a cultural heritage course. *Interactive Learning Environments*, *26*(4), 444-459. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1341939

Ching, Y. H., Hsu, Y. C., & Baldwin, S. (2018). Developing computational thinking with educational technologies for young learners. *TechTrends, 62*(6), 563-573. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0292-7

Chiu, P. S., Pu, Y. H., Kao, C. C., Wu, T. T., & Huang, Y. M. (2018). An authentic learning based evaluation method for mobile learning in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(3), 336-347. https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1417147

Creswell John W. (2012*). Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Lincoln: University of Nebraska Daulat Purnama

Eddles-Hirsch, K., Kennedy-Clark, S., & Francis, T. (2019). Developing creativity through authentic programming in the inclusive classroom. *Education 3*(13), 1-10. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1670714

Frydenberg, M. (2015). Achieving digital literacy through game development: an authentic learning experience. *Interactive Technology and Smart Education*, *12*(4), 256-269. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2015-0022

Garneli, V., & Chorianopoulos, K. (2018). Programming video games and simulations in science education: exploring computational thinking through code analysis. *Interactive Learning Environments*, *26*(3), 386-401. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337036

Ge, X., Thomas, M. K., & Greene, B. A. (2006). Technology-rich ethnography for examining the transition to authentic problem-solving in a high school computer programming class. *Journal of Educational Computing Research*, *34*(4), 319-352. https://doi.org/10.2190/924L-4002-J5P4-1077

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. In *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer, New York, NY.

Kong, S. C., Chiu, M. M., & Lai, M. (2018). A study of primary school students' interest, collaboration attitude, and programming empowerment in computational thinking education. *Computers & Education*, *127*, 178-189. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.026

Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, *72*, 558-569. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005

Lin, C. C., Chao, P. Y., Lin, E. T., & Tzeng, H. L. (2018). Exploring the Role of Visual Programming Activities in Computational Thinking. In *2018 1st International Cognitive Cities Conference (IC3)*. IEEE.

Malik, S. I., Shakir, M., Eldow, A., & Ashfaque, M. W. (2019). Promoting Algorithmic Thinking in an Introductory Programming Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *14*(1).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An *expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications, London.

Nouri, J., Zhang, L., Mannila, L., & Norén, E. (2019). Development of computational thinking, digital competence and 21st century skills when learning programming in K-9. *Education Inquiry*. https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1627844

Peng, J., Wang, M., & Sampson, D. (2017). Visualizing the complex process for deep learning with an authentic programming project. *Journal of Educational Technology & Society, 20*(4), 275-287.

Pérez-Marín, D., Hijón-Neira, R., Bacelo, A., & Pizarro, C. (2018). Can computational thinking be improved by using a methodology based on metaphors and scratch to teach computer programming to children?. *Computers in Human Behavior*. *105*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.027

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. B. (2009). Scratch: Programming for all. *Commun. Acm*, *52*(11), 60-67. https://doi.org/10.1145/1592761.1592779

Roach, K., Tilley, E., & Mitchell, J. (2018). How authentic does authentic learning have to be?. *Higher Education Pedagogies*, *3*(1), 495-509. https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462099

Rodríguez-Martínez, J. A., González-Calero, J. A., & Sáez-López, J. M. (2019). Computational thinking and mathematics using Scratch: an experiment with sixth-grade students. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612448

Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the computational thinking test. *Computers in Human Behavior, 72,* 678–691. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.047

Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Huang, Y. M. (2017). Review of research on mobile language learning in authentic environments. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(3-4), 284-303. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308383

Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review, 22*, 142–158. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003

Thomas, M. K., Ge, X., & Greene, B. A. (2011). Fostering 21st century skill development by engaging students in authentic game design projects in a high school computer programming class. *Journal of Educational Computing Research*, *44*(4), 391-408. https://doi.org/10.2190/EC.44.4.b

Wang, X.-M., Hwang, G.-J., Liang, Z.-Y., & Wang, H.-Y. (2017). Enhancing Students' Computer Programming Performances, Critical Thinking Awareness and Attitudes towards Programming: An Online Peer-Assessment Attempt. *Educational Technology & Society, 20 (4), 58–68.*

Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why. *The Link Magazine*, 20-23.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Wong, G. K. W., & Cheung, H. Y. (2018). Exploring children's perceptions of developing twenty-first century skills through computational thinking and programming. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1534245

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Mücahit ÖZTÜRK

mucahitozturk@aksaray.edu.tr

Investigation of Teachers' Readiness for Organizational Change and Perception of Organizational Dissent in the Distance Education Process

Yalçın Varol Yıldızbaş, Ministry of Education, 0000-0002-9314-4276
Ramazan Özkul, Ministry of Education,0000-0001-9757-6062
Ümit Doğan, Ministry of Education, 0000-0002-8144-9744
Seyfettin Abdurrezzak, Ministry of Education, 0000-0001-9892-7506

Abstract
This research was carried out to determine teachers' readiness for organizational change and organizational dissent perception levels in the distance education process. Determining whether the opinions of the teachers differ according to the variables of gender, marital status, education level and professional seniority were taken as the sub-objectives of the research and the opinions of the teachers were tried to be evaluated according to these independent variables. General survey model was used in this study. The universe of the research consists of teachers working in the central İpekyolu district of Van province. The sample of the study, on the other hand, consists of 231 teachers selected from different branches by stratified sampling from the universe. "Readiness for Organizational Change Scale" and "Organizational Dissent Scale" were used to collect data. In addition, a "Personal Information Form" consisting of four items (gender, marital status, education level and professional seniority) was used about teachers' personal information. Descriptive statistics were made on the collected data. As a result of the research; It was found that teachers' organizational change readiness and organizational dissent perception levels were moderate, teachers' perceptions of organizational change readiness differed significantly according to their gender and professional seniority, and did not differ significantly according to their marital status and graduation levels. In addition, it was found that there was a high level of positive and significant relationship between teachers' readiness for organizational change and their perceptions of organizational dissent, and a moderate positive and significant relationship between readiness for organizational change and their perception of vertical dissent; It was found that there is a high level of positive and significant relationship between readiness for organizational change and the perception of horizontal dissent. The importance of supporting teachers with qualitative studies was emphasized in order to better understand the changes they experienced and the causes of organizational dissent behaviors, especially in the distance education process.

Keywords: distance education, teacher, dissent, readiness for change

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1641-1668
DOI:10.17679/inuefd.963222

Article type:
Research article

Received : 06.07.2021
Accepted : 28.08.2021

Suggested Citation
Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., & Abdurrezak S. (2021). Investigation of teachers' readiness for organizational change and perception of organizational dissent in the distance education process, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1641-1668. DOI: 10.17679/inuefd.963222

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Examining the perception levels of teachers, who are important stakeholders of educational organizations, regarding organizational change and organizational dissent with the implementation of the distance education system is considered important in terms of the point reached by the education system. The Covid-19 epidemic, which has deeply affected the world in recent years, has made it necessary to change the education system. In order to cope with the epidemic, face-to-face education was suspended in Turkey as well as in the world, and television, telephone, internet, etc. The distance education system has been started with the use of technologies. Distance education is the educational process in which students and teachers connect with any means of communication, simultaneously or separately, without face to face (Dinçer, 2016). The distance education system, which has become more important after the epidemic affecting the world and is frequently used in almost every country, has also necessitated organizational change. Organizations are in a constant change by being affected by different processes (Iverson, 1996). Progress can be made with the arrangements to be made in the organizations, especially due to the changes occurring inside and outside the organization (Weick & Quinn, 1999). Organizational dissent is defined as those in the organizations expressing their opinions about the conflicts and undesirable situations that arise between them (Kassing, 1997). Organizational employees in organizational dissent develop a negative opinion when they encounter a situation that directly affects them or against any situation in the organization they are in (Dağlı, 2015).

Purpose

The aim of this article is to examine the teachers' readiness for organızational change and organizational dissent perception levels in the distance education process.

Method

In this study, the general survey model was used to determine the teachers' readiness for organızational change and organızational dissent perception levels in the dıstance education process. In addıtion, the relational survey model (Büyüköztürk et al., 2008; Karasar, 2005) was preferred to determine whether the teachers' organızational change perception levels and organızational dissent perception levels changed during the distance education process. The populatıon of the research consısts of 5143 teachers workıng in the central İpekyolu district of Van province in the 2020-2021 academıc year. The sample of the study consists of 231 teachers selected from different branches by stratified sampling from the universe. “Readiness for Organızational Change Scale” adapted to Turkish by Çalışkan (2019) and “Organizational Dissent Scale” adapted to Turkish by Dağlı (2015) were used as data collection tools. In this study, while evaluating the obtained data, firstly, descriptive statistics calculations were made for the independent variables. T-test was used in order to determine whether the perception levels of teachers' readiness for organizational change and organızational dissent in the distance education process differ according to gender variables, and Anova between groups to determine whether they differ according to branch, education type and seniority variable. Pears.-Correlatıon analysis was conducted to determine the relationship between teachers' readiness for organızational change and organızational dissent perception levels in the distance education process.

Findings

It is seen that the arithmetic mean of teachers perceptions of being ready for organizational change is X= 3.44 and the standard deviation Ss= .80. The arithmetic mean of the perception level of the Individual Benefit sub-dimension of the sample group was arithmetic mean = 3.45, the arithmetic mean of the perception level of the Ability to Change sub-dimension was X= 3.44, the arithmetic mean of the perception level of the Management

Support sub-dimension was X= 3.47, It is observed that the arithmetic mean of the appropriateness sub-dimension of the perception level is X= 3.43.

It is seen that the perception levels of teachers regarding organizational change differ significantly in the scale and in all sub-dimensions according to the gender of the teachers. Perception levels of male teachers about change were found to be significantly higher than female teachers. Likewise, it was found that male teachers' perception levels of change were significantly higher than female teachers in all sub-dimensions.

It is seen that the perception levels of the teachers regarding the change in the whole scale do not differ significantly according to their marital status. It is seen that there is a significant difference according to the marital status of the teachers in the Individual Benefit sub-dimension. Accordingly, the Individual Benefit Perception levels of single teachers were found to be significantly higher than those of married teachers.

It is seen that the perception levels of the teachers regarding the readiness for organizational change differ statistically significantly in all sub dimensions according to the professional seniority of the teachers.

It is seen that the perception levels of teachers regarding organizational dissent differ significantly in the scale and in all sub-dimensions according to the gender of teachers. Likewise, male teachers' behavior levels were found to be higher than female teachers in both vertical and horizontal dissent dimensions.

Discussion & Conclusion

In this study, the relationship between teachers' perceptions of readiness for change and perceptions of organizational dissent in the distance education process was examined. In the findings obtained, it was seen that the perception level of the teachers in the distance education process in the sub-dimensions of individual benefit, change competence, management support and adaptability to change was at a moderate level.

In the study, it was seen that male teachers were more ready for change than female teachers, and those with higher seniority in the profession were more ready for change than new teachers. This finding does not coincide with studies that found that there is no statistically significant difference in the perception level of teachers' readiness for change between different age groups (Grimolizzi-Jensen, 2015).

It has been understood that the level of organizational dissent behavior of the teachers participating in the research is different according to their working time in the profession. It has been observed that as the time spent in the profession increases, the dissental behaviors of the teachers increase. The finding that there is a differentiation in the dissental behaviors of the teachers according to the professional working time is compatible with some studies (Ağalday, 2013).

In the study, there was a moderate relationship between teachers' readiness for change and their upward dissental behavior, and a high level of relationship in their horizontal dissent towards their colleagues. It can be stated that the teachers need some materials in this process and they expect from the school at the point of supplying them, and the reasons such as the failure to meet such expectations, especially with the epidemic, prevent teachers from being prepared for change and therefore cause them to display dissental behavior. Similar results showed that employees were more likely to express dissent to their supervisors and colleagues about ethical practices, about organizational functions such as decision-making and organizational change in matters related to their colleagues (Kassing & Armstrong, 2002).

Particularly, as seen in the study, it was understood that in this process, teachers exhibited less dissental behaviors towards their administrators than towards their colleagues. This situation can be associated with teachers being more silent towards their administrators. It can be supported by qualitative studies in order to reveal the changes and effects experienced by teachers in the distance education process and to better understand the causes of organizational dissent behaviors.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma ve Örgütsel Muhalefet Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Yalçın Varol Yıldızbaş, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-9314-4276
Ramazan Özkul, Milli Eğitim Bakanlığı,0000-0001-9757-6062
Ümit Doğan, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-8144-9744
Seyfettin Abdurrezzak, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-9892-7506

Öz

Bu araştırma uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt problemleri olarak alınmış ve öğretmen görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma modeli olarak genel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini Van ili Merkez İpekyolu ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi evrenden tabakalı örnekleme yolu ile farklı branşlardan seçilen toplam 231 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için "Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği" ve "Örgütsel Muhalefet" ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgileri hakkında dört maddelik (cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem) bir "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinden betimsel istatistikler yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde; öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin orta düzey olduğu, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma algılarının cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, medeni durumları ve mezuniyet düzeylerine anlamlı şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ile örgütsel muhalefet algı düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki; örgütsel değişime hazır olma ile dikey muhalefet algı düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki; örgütsel değişime hazır olma ile yatay muhalefet algı düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları değişimlerin ve örgütsel muhalefet davranışlarının sebeplerinin özellikle uzaktan eğitim sürecinde daha iyi anlaşılması açısından nitel çalışmalarla desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, öğretmen, örgütsel muhalefet, değişime hazır olma

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1641-1668
DOI:10.17679/inuefd.963222

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
06.07.2021
Kabul Tarihi:
28.08.2021

Önerilen Atıf

Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., & Abdurrezak S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1641-1668. DOI: 10.17679/inuefd.963222

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma ve Örgütsel Muhalefet Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Son yıllarda dünyayı derinden etkileyen Covid-19 salgını, eğitim sisteminde de değişimi zorunlu kılmıştır. Salgınla baş etmek amacıyla dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yüz yüze eğitime ara verilerek televizyon, telefon, internet vb. teknolojilerin kullanılmasıyla uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Tarihsel olarak 1700'lü yıllardan sonra uzaktan eğitim sistemi kullanılmış ve mektup yoluyla öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Çoban, 2013: 3). Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin yüz yüze olmadan, eş ya da ayrı zamanlı olarak, herhangi bir iletişim aracıyla bağlantı sağladıkları eğitim sürecidir (Dinçer, 2016). Bu eğitim süreci, öğretmen, öğrenci ve iletişim yöntemi olmak üzere üç bileşenden oluşur (Moore, 1973).

Dünyaya etki eden salgın sonrası daha önemli duruma gelen ve hemen her ülkede sıklıkla kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim sistemi, örgütsel değişimi de gerekli kılmıştır. Örgütler, farklı süreçlerden etkilenerek sürekli bir değişim içerisindedirler (Iverson, 1996). Özellikle örgüt içinde ve dışında meydana gelen değişimler nedeniyle, örgütlerde yapılacak olan düzenlemelerle ilerleme sağlanabilir (Weick ve Quinn,1999). Açık bir sistem olan eğitim örgütleri de iç ve dış çevrelerinde meydana gelen değişimlerden oldukça fazla etkilendiklerinden, bu değişime uyum sağlamaları ve her zaman kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Çağlar, 2013).Değişim, "*bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü"* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Koçel'e (2018: 681) göre de değişim, herhangi bir şeyi planlı ya da plansız olarak, alınan durumdan daha farklı bir duruma getirmektir. Örgütsel değişim ise, örgütün birçok alanda farklı alanlara dönüşümünün meydana gelmesi, yapısının farklılaşması sürecidir (Genç, 2007: 318). Örgütsel değişim süreci, daha önceden görülen durumun son gözlenen duruma göre farklılıklar göstermesini gerektirir (Taşlıyan ve Karayılan, 2011: 254).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, rekabet koşulları, sosyokültürel farklılıklar, siyasi, ekonomik çevrelerde meydana gelen değişimler gibi dış kaynaklar ile yönetim kademesinde yaşanan sorunlar, personel ihtiyaçları, insan kaynaklarında yaşanan değişim, bütçenin

ayarlanması, paydaşların görüşleri, çatışma durumları gibi örgüt içi kaynaklar örgütsel değişimi zorunlu kılmaktadır (Yeşil, 2018).Örgütsel değişim süreci, hazır olma, kabullenme ve içselleştirme aşamalarından oluşur. İlk aşamada, örgüttekilerin değişimi desteklemeleri sağlanırken, ikinci aşamada, değişime uyum göstermeye çalışma ya da değişime direnç gösterme görülür. Son aşamada ise, örgüttekilerin değişimi içselleştirmelerine çalışılır (Armenakis ve Harris, 2002).

Örgütsel değişim konusunda araştırmacılar tarafından farklı aşamalardan oluşan modeller önerilmiştir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalarda Lewin tarafından Üç Aşamalı Değişim Modeli önerilmiştir. Bu modelde ilk aşama olan çözdürmede, değişim konusunda örgüt üyelerinin ikna edilmesi; ikinci aşama olan değiştirmede, alınan seviyeden farklı seviyeye getirme; son aşama olan tekrar dondurmada ise, örgütün temel çalışma sistemi haline getirme sağlanır (Koçel, 2018: 690). Lippitt, Watson ve Westley tarafından ardışık planlı değişim modeli önerilmiştir. Beş aşamadan oluşan modelde aşamalar sırasıyla, değişiklik ihtiyacının belirlenmesi, değişim konusunda işbirliğinin sağlanması, değişimin gerçekleştirilmesi, değişimin yaygınlaştırılması ve dengeli hale getirilmesi, sürekliliğin sağlanması şeklindedir (Akt. Burke, 1982: 49). Geliştirilen bu modellerden yola çıkarak Kolb ve Frohman tarafından yedi aşamalı bir model önerilmiştir. Bu modeldeki aşamalar da sırasıyla, ön araştırma, giriş, teşhis, planlama, harekete geçme, dengeleme ve değerlendirme, bitirme şeklindedir (Dinçer, 1992: 39). Kotter de örgütsel değişim için sekiz aşamadan oluşan bir model önermiştir. Bu modelin aşamaları da, değişim gereksiniminin oluşturulması, örgüt üyeleriyle işbirliğinin sağlanması, değişim için vizyon ve stratejinin belirlenmesi, vizyonun paylaşılması, değişim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, kazanımların oluşturulması, değişimin pekiştirilmesi, değişimin kurumsal kültürde yer etmesidir (Altan, 2018: 40).

Örgütsel değişim sürecinde, örgütlerin planlı ve iyi yönetilmesiyle değişime uyum sağlamaları esastır. Ancak alışılagelen davranışları etkilediği için daima değişime direnç görmek mümkündür (Tunçer, 2013). Değişime direnç gösterme, yapılanların beklentileri

karşılayamaması ya da başarısızlıkların yaşanması durumunda ortaya çıkar (Oreg, 2006).Örgütlerde yaşanan değişime karşı tutum ve davranış olarak tepkiler gösterilir. Gösterilen olumsuz tutum değişimin kabul edilememesi şeklinde görülürken, değişime muhalefet ederek, engel olmaya çalışma davranışları görülmektedir (Waddell ve Sohal, 1998).

Muhalefet kelimesi, Arapça kökenli bir kelime olup, insanların farklı görüşlerde olmaları, diğerlerinden daha farklı bir yol benimsemeleri demektir (Ardoğan, 2004). Örgütsel muhalefet ise, örgüt çalışanlarının hem kendi aralarında hem de yönetime karşı gösterilen, örgütsel faaliyetleri benimsememe ve söylenenlere karşı düşünce geliştirme durumudur (Kassing, 1997). Örgütsel muhalefet, örgütlerde bulunanların aralarında ortaya çıkan uyuşmazlıklar ve istenmeyen durumlara ilişkin görüşlerini belirtmeleri olarak tanımlanır (Kassing, 1997). Örgütsel muhalefette örgüt çalışanları, kendilerini doğrudan etkileyen bir durumla karşılaştıklarında ya da bulundukları örgütte yapılan herhangi bir duruma karşı olumsuz bir görüş geliştirirler (Dağlı, 2015).

Örgüt üyeleri örgütlerinde muhalefette bulunurken açık ya da dikey, gizli ya da yatay ve dışsal ya da yer değiştirmiş muhalefet şeklinde üç farklı davranış sergilerler. Açık ya da dikey muhalefet, örgüt içinde etkisi çok olan kişilere söylenmek istenenin anlaşılır olarak söylenmesi; gizli ya da yatay muhalefet, örgüt içinde çok etkili olmayan kişilere muhalif görüşlerin belirtilmesi; dışsal ya da yer değiştirmiş muhalefet ise, örgüt içindeki muhalif görüşlerin örgüt dışındaki kişilerle paylaşılmasıdır (Kassing, 1998).

Örgütlerde muhalefette bulunan üyeler, yaşadığı olumsuz durum karşısında alabileceği riskleri belirleyerek muhalefeti yapacağı kesimi seçerler (Ergün ve Çelik, 2018). Bu kesimler dikey olarak, yöneticiler, müfettişler, yetkili ve sorumlu kişiler; yatay olarak, aynı düzeyde bulunan örgüt üyeleri; dışsal olarak da, örgüt dışında bulunan örgüt üyelerinin arkadaşları, aile üyeleri veya yabancı kişiler şeklindedir (Kassing, 1997).

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç, aşağıda belirtilen sorular bağlamında incelenecektir:

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algıları hangi düzeydedir?

2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algıları cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algıları arasında ilişki var mıdır?

Eğitim örgütlerinin önemli paydaşı olan öğretmenlerin, uzaktan eğitim sisteminin uygulanmasıyla örgütsel değişime ilişkin hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi eğitim sisteminin geldiği nokta itibariyle önemli görülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, eğitim örgütleri dışındaki bazı örgüt çalışanlarının örgütsel muhalefetin örgütsel değişime etkisini içeren çalışmalar olduğu, ancak eğitim örgütlerinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin birlikte değişip değişmediğinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2005) tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van' ın Merkez İpekyolu ilçesinde görevli olan toplam 5143 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, evrenden tabakalı örnekleme (Balcı, 2006) yolu ile farklı branşlardan toplam 231 öğretmen oluşturmuştur. Cohen, Manion ve Morrison' a (2005) göre örneklem büyüklüğü alanyazında yer alan değerler için yeterlidir. Veri toplama araçları 250 öğretmene uygulanmıştır. Hatalı ve eksik doldurulan 19 adet veri formu elendikten sonra 231 adet veri formu değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların demografik özeliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	110	47,6
	Erkek	121	52,4
Medeni Durum	Bekâr	101	43,7
	Evli	130	56,3
Öğrenim Durumu	Lisans	163	70,5
	Lisansüstü	68	29,5
Kıdem	1_10 yıl	85	36,7
	11-20 yıl	77	33,3
	21 yıl +	69	30,0
Toplam		231	100

Tablo 1'e göre, katılımcıların 110' u kadın 121'i erkektir. Öğretmenlerin 101'i bekar, 130'u ise evlidir. Öğretmenlerin öğrenim durumları 163'ü lisans 160 ve 68'i lisansüstü şeklindedir. 85 öğretmen 1_10 yıl, 77 öğretmen 11_20 yıl, 69 öğretmen 21 yıl ve daha fazla kıdemdedir.

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği: Araştırmada kullanılan değişime hazır olma ölçeğinin orijinal formu Holt ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilmiştir. Çalışkan (2019) ise ölçeği Türkçeye uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Değişime Hazır Olma Ölçeğinin, 25 maddesi ve dört alt boyutu bulunmaktadır. Çalışkan (2019) yapmış olduğu uyarlama çalışması ile her bir boyut için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarını şöyle belirlemiştir: *bireysel yarar*".65", *yönetim desteği*".79", *değişim yeterliği*".79", *uygunluk* ".80" hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; *bireysel yarar ".70", yönetim desteği ".85", değişim yeterliği".84", uygunluk ".87"* şeklinde belirlenmiştir.

*Örgütsel Muhalefet Ölçeği :*Araştırmada kullanılan örgütsel muhalefet ölçeği Kassing (1998) tarafından geliştirilmiştir. Dağlı (2015) ise ölçeği Türkçeye uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Örgütsel Muhalefet Ölçeği yapılan uyarlama çalışması sonucunda toplam 15 madde ve iki alt boyut olarak belirlenmiştir. Dağlı (2015) ölçekle ilgili yapmış olduğu analizlerde her bir boyut için hesapladığı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarını: *dikey muhalefet* ".79", *yatay muhalefet* ".82" ve *ölçeğin geneli* için ".85" olarak belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında ise elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; *dikey muhalefet ".80", yatay muhalefet ".81" ve ölçeğin geneli için ".83"* olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmanın verileri değerlendirilmeye tabi tutulurken bağımsız değişkenler üzerinden betimsel analizler yapılmıştır. Varyans homojenliği test edildikten sonra; uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenmesinde t-testi, kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Anova kullanılmıştır.

Gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde Tukey-testi tercih edilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 oldukça düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5.00 aralığı oldukça yüksek olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson-Korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri

Örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin ortalama puanları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Algı Ölçeği Analiz Sonuçları

Değişkenler	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Madde Sayısı**
Bireysel Yarar	231	3,45	,86	6
Değişim Yeterliği	231	3,44	,89	10
Yönetim Desteği	231	3,47	,86	6
Uygunluk	231	3,43	,80	3
Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Algı Ölçeği	231	3,44	,80	25

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin algı düzeylerinin tüm ölçekte $\overline{X}$= 3,44; Bireysel Yarar alt boyutunda $\overline{X}$= 3,45; Değişim Yeterliği alt boyutunda $\overline{X}$= 3,44; Yönetim Desteği alt boyutunda $\overline{X}$= 3,47; Uygunluk alt boyutunda ise $\overline{X}$= 3,43 olduğu görülmektedir.

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ,Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t–Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Bireysel Yarar	Kadın	110	2,84	,68	-13,23	229	,000*
	Erkek	121	3,88	,62			
Değişim Yeterliği	Kadın	110	2,80	,69	-11,47	229	,000*
	Erkek	121	3,91	,84			
Yönetim Desteği	Kadın	110	2,82	,84	-16,49	229	,000*
	Erkek	121	4,02	,45			
Uygunluk	Kadın	110	2,88	,85	-13,40	229	,000*
	Erkek	121	3,86	,48			
Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Algı Ölçeği	Kadın	110	2,88	,68	-14,47	229	,000*
	Erkek	121	3,91	,60			

*p< ,05

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin algı ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için t-testi yapılmış olup istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [t(229)= -14,47; p<,05]. Tablo 3 incelendiğinde, tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin algı düzeylerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t–Testi Sonuçları

	Medeni Durum	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Bireysel Yarar	Bekâr	101	3,63	,89	1,28	229	,04*
	Evli	130	3,42	,82			
Değişim Yeterliği	Bekâr	101	3,61	1,26	,89	229	,42
	Evli	130	3,45	,64			
Yönetim Desteği	Bekâr	101	3,49	,88	,07	229	,83
	Evli	130	3,47	,86			
Uygunluk	Bekâr	101	3,44	,82	,42	229	,96
	Evli	130	3,45	,80			
Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Algı Ölçeği	Bekâr	101	3,49	,91	,86	229	,44
	Evli	130	3,45	,82			

*p< ,05

Tablo 4 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin algı ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için t-testi yapılmış olup istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [t(229)= -,68; p> ,05]. Tablo 4'te görülebileceği üzere Bireysel Yarar alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut olup bekâr öğretmenlerin Bireysel Yarar Algı düzeyleri evli öğretmenlere daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin mezuniyet düzeyi değişkenine göre incelenmesi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyine Göre t–Testi Sonuçları

	Mezuniyet Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S.s**	**t**	**S.d**	**p**
Bireysel Yarar	Lisans	163	3,46	,86	-1,03	229	0,40
	Lisansüstü	68	3,47	,86			

Değişim Yeterliği	Lisans	163	3,43	,80	-,61	229	0,61
	Lisansüstü	68	3,49	1,06			
Yönetim Desteği	Lisans	163	3,45	,91	-,67	229	0,60
	Lisansüstü	68	3,63	,80			
Uygunluk	Lisans	163	3,40	,83	-,61	229	0,60
	Lisansüstü	68	3,44	,88			
Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Algı Ölçeği	Lisans	163	3,43	,80	-,68	229	0,66
	Lisansüstü	68	3,47	,82			

Tablo 5 incelendiğinde, mezuniyet düzeyi değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin algı ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için t-testi yapılmış olup istatistiki olarak anlamlı fark göstermemiştir [t(229)= -,68; p> 0,05].

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları

F, A.O ve Standart sapma					Sonuçlar					
	Mesleki Kıd.	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
	(1) 1-10 yıl	85	3,40	,86	G.Arası	16,200	2	8,20			
	(2) 11-20 yıl	77	3,26	,86					12,20	,00*	1-3
Bireysel	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,89	,69	G.İçi	151,27	228	,66			2-3
Yarar	Toplam	231	3,45	,86	Toplam	167,47	230				
	Mesleki Kıd.	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
Değişim	(1) 1-10 yıl	85	3,43	,63	G.A	26,86	2	13,43			
Yeterliği	(2) 11-20 yıl	77	3,21	,86					18,86	,00*	1-3
	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,93	1,01	G.İçi	160,96	228	,82			2-3
	Toplam	231	3,44	,89	Toplam	188,80	230				
	Mesleki Kıd.	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
Yönetim	(1) 1-10 yıl	85	3,44	,80	G.A	15,63	2	7,86	10,96	,00*	1-3

Desteği	(2) 11-20 yıl	77	3,28	1,02						2-3
	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,83	,65	G.İçi	160,20	228	,80		
	Toplam	231	3,47	,86	Toplam	175,63	230			
	Mesleki Kıd.	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
Uygunluk	(1) 1-10 yıl	85	3,43	,69	G.A	15,49	2	7,849			1-2
	(2) 11-20 yıl	77	3,09	,97							1-3
	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,84	,62	G.İçi	135,44	228	,6100	12,93	,00*	2-3
	Toplam	231	3,43	,80	Top.	150,93	230				
	Mesleki Kıd.	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
Örgütsel Değişime Hazır Olmaya İlişkin Algı Ölçeği	(1) 1_10 yıl	85	3,45	,67	G.Arası	19,61	2	9,807			
	(2) 11-20 yıl	77	3,04	,96							
	(3) 21 yıl +	69	3,88	,80	G.İçi	131,48	228	,677			1-3
	Toplam	231	3,43	,83	Top.	150,20	230		16,98	,00*	2-3

*p< .05

Tablo 6' ya göre kıdem değişkeni açısından, çalışma grubu öğretmenlerin algılarının araştırma kapsamında kullanılan tüm ölçek toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için Anova yapılmış olup istatistiki olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [F (2;228)= 16,98; p<,05]. Gruplar arasındaki farkın kaynağının belirlenmesinde Tukey testi tercih edilmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri meslekte kıdemi olan öğretmenler lehine farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Davranış Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranış algı düzeylerinin ortalama puanları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İle İlgili Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	$\overline{X}$	Ss	Madde Sayısı
Yatay Muhalefet	231	3,45	,63	7
Dikey Muhalefet	231	3,64	,67	8
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	231	3,62	,49	15

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel muhalefete algı düzeylerinin tüm ölçekte $\overline{X}$= 3,62; Dikey Muhalefet alt boyutunda $\overline{X}$= 3,64; Yatay Muhalefet alt boyutunda $\overline{X}$= 3,62 olduğu görülmektedir.

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel muhalefete ilişkin katılımcıların algılarının cinsiyetlerine göre incelenmesi Tablo 8'de ifade edilmiştir.

Tablo 8

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t–Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Yatay Muhalefet	Kadın	110	3,29	,62	-5,67	229	,000*
	Erkek	121	3,67	,49			
Dikey Muhalefet	Kadın	110	3,43	,69	-4,88	229	,000*
	Erkek	121	3,89	,41			
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	Kadın	110	3,40	,64	-5,95	229	,000*
	Erkek	121	3,67	,49			

*p< ,05

Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel muhalefet ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için t-testi yapılmış olup istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur [t(229)= -5,95; p< ,05]. Tablo 8 incelendiğinde, tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda erkeklerin örgütsel muhalefete ilişkin algı düzeylerin kadınlara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre t–Testi Sonuçları

	Medeni Durum	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Yatay Muhalefet	Bekâr	101	3,45	,62	,21	229	,92
	Evli	130	3,45	,65			
Dikey Muhalefet	Bekâr	101	3,60	,64	-3,46	229	,01*
	Evli	130	3,85	,67			
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	Bekâr	101	3,45	,49	-1,82	229	,09
	Evli	130	3,67	,49			

*p< ,05

Tablo 9 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel muhalefet ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için t-testi yapılmış olup istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemiştir [t(229)= -1,82; p> ,05]. Tablo 9'da görülebileceği üzere dikey muhalefet alt boyurunda evli öğretmenlerin algı düzeyleri bekar öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin mezuniyet düzeyi değişkenine göre incelenmesi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyine Göre t–Testi Sonuçları

	Mezuniyet Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Yatay Muhalefet	Lisans	163	3,47	,66	-1,47	229	,24
	Lisansüstü	68	3,47	,49			
Dikey Muhalefet	Lisans	163	3,69	,66	1,69	229	,09
	Lisansüstü	68	3,66	,69			

Örgütsel Muhalefet Ölçeği	Lisans	163	3,625	,60	,06	229	,95
	Lisansüstü	68	3,62	,48			

Tablo 10' a göre, öğretmenlerin mezuniyet olma durumları değişkenine göre, çalışma grubunun algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan örgütsel muhalefet ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için t-testi analizi uygulanmış olup istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [t(229)= ,06; p> 0,05].

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi Tablo 11'de ifade edilmiştir.

Tablo 11

Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Analiz Sonuçları

F, A.O ve Standart sapma					Sonuçlar					
Yatay Muhalefet	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
	(1) 1-10 yıl	85	3,43	,45	G.Arası	9,969	2	4,974	19,89	,00*	1-3 2-3
	(2) 11-20 yıl	77	3,21	,60							
	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,80	,62	G.İçi	56,610	228	,25			
	Toplam	231	3,45	,63	Toplam	66,459	230				
Dikey Muhalefet	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
	(1) 1-10 yıl	85	3,68	3,43	G.Arası	3,474	2	1,84	5,43	,00*	2-3
	(2) 11-20 yıl	77	3,47	3,21							
	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,88	3,80	G.İçi	72,411	228	,42			
	Top.	231	3,64	3,45	Toplam	75,895	230				
Örgütsel Muhalefet Ölçeği	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	V.K.	K.Top.	Sd	K.O.	F	p	Fark
	(1) 1-10 yıl	85	3,43	,49	G.Arası	6,266	2	3,08	13,86	,00*	1-3 2-3
	(2) 11-20 yıl	77	3,21	,65							
	(3) 21 yıl ve üzeri	69	3,80	,46	G.İçi	50,244	228	,22			
	Top.	231	3,45	,49	Toplam	56,410	230				

* p< .05

Tablo 11' de, mesleki kıdem yılı değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algı düzeylerinin araştırma kapsamında kullanılan tüm ölçek toplam ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılığını sınamak için Anova yapılmış olup istatistiki olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [F (2;228)= 13,86; p<,05]. Farkın kaynağının bulmak üzere yapılan Tukey HSD testi sonucunda tüm ölçekte ve yatay muhalefet alt boyutunda 21 yıl ve kıdemi olan öğretmenlerle 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Dikey muhalefet boyutunda ise 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerle 11_20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma ve Örgütsel Muhalefet Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma ve Örgütsel Muhalefet Algıları Korelasyon Sonuçları

		(1)	(2)	(3)	(4)
1- Örgütsel Muhalefet Ölçeği (Tüm Ölçek)	r	1	,911**	,885**	,798**
2-Yatay Muhalefet	r	,911**	1	,595**	,911**
3- Dikey Muhalefet	r	,885**	,595**	1	,680**
4- Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek)	r	,798**	,911**	,680**	1

** p < .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeyleri arasında pozitif anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu; örgütsel değişime hazır olma ile dikey muhalefet algıları arasında pozitif anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; örgütsel değişime hazır olma ile yatay muhalefet algıları arasında pozitif anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin değişime hazır olma algıları ile örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgularda uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin değişimden sağlanan bireysel yarar, değişim yeterliği, yönetim desteği ve değişime uygunluk alt boyutları algı düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Umulmadık bir şekilde ortaya çıkan ve öğretmenlerin daha önce deneyim etmedikleri uzaktan eğitim uygulamaları sürecindeki öğretmenlerin yaşadıkları kısıtlamalar ve zorluklar, çalışmaya katılan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyinin orta düzeyde olmasının bir etkeni olabilir. Literatürde öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeyinin orta düzey (Helvacı ve Kırcıoğlu, 2010; Kurşunoğlu ve Tanrıöğen, 2006) ve yüksek düzeyde olduğu çalışmalar (Eroğlu ve Alga, 2017; İnandı ve Gılıç, 2016; Karsantık, 2021) mevcuttur. Bu çalışmada da uzaktan eğitim sürecindeki çalışmaya katılan öğretmenlerin değişime orta düzeyde hazırlıklı oldukları görülmüştür.

Çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, meslekteki kıdemi yüksek olanların da yeni başlayan öğretmenlere göre, değişime daha hazır oldukları görülmüştür. Bu bulgu, farklı yaş grupları arasındaki öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit eden (Grimolizzi-Jensen, 2015) çalışmalarla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin medeni durumları bakımından sadece değişimden sağlanan bireysel yarara ilişkin algı düzeyinde bekâr öğretmenlerin evli olanlara göre daha yüksek, mezuniyet durumlarına göre, öğretmenlerin değişime hazır olma algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değişme hazır olma algı düzeyinin cinsiyet durumuna göre farklı olduğu Karsantık'ın (2021) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeyinin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi açısından farklılık görülmediği çalışmalar da vardır(Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010; Kurşunoğlu ve Tanrıöğen, 2006; Levent, 2016).

Çalışmanın bir diğer amacı, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının betimlenmesine yöneliktir. Öğretmenlerin açıkça gösterdikleri muhalif davranışlarının yanında (Kassing, Fonelli ve Chakravarthy, 2015; Turnage ve Goodboy, 2014), yöneticilere karşı yukarıya yönlü veya meslektaşları arasında yatay yönlü muhalif davranışları da olabilir. Araştırmada öğretmenlerin dikey ve yatay yönlü örgütsel muhalefet davranış düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Buna benzer bazı çalışmalarda da öğretmenlerin muhalefet davranışları algı düzeyinin düşük düzey (Dağlı ve Ağalday, 2014; Garner, 2009; Kassing, 1997, 2008; Kassing ve Avtgis, 1999; Özdemir, 2010), orta düzey (Ergün, 2017; Eroğlu ve Alga, 2017; Yıldız, 2014) ve yüksek düzeyde (Korucuoğlu ve Şentürk, 2020) olduğu görülmüştür. Muhalefetin yukarıya doğru olduğu olarak ifade edilen dikey muhalefet, çalışanların olaylara tepki vermek amacıyla muhalefet etme istekliliği ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla, bu tür muhalefeti tetikleyen olaylara verilen tepkilerin, muhtemelen çalışanların kendileri için ve birbirleri arasında büyük bir şaşkınlığa neden olmasına rağmen, özen ve ihtiyat gerektirdiği anlaşılabilir. Yatay muhalefette ise, çalışanların muhalefeti tetikleyen olaylara tepki olarak ve kendilerini korumaya yönelik olaylara tepki olarak yaptıkları görülmüştür (Kassing ve Armstrong, 2002). Örgütsel iklim ve çalışanların kendi kuruluşlarıyla nasıl etkileşim kurdukları, onların muhalefeti ifade etme kararlarını belirler. Çalışanların genellikle iş arkadaşlarından çok, yukarıya doğru muhalefetlerini ifade etmeye daha fazla zaman harcamaları beklenmedik bir durum değildir (Kassing, 2008). Bu çalışmada da uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin hem yukarıya yönlü hem de kendi aralarındaki muhalif kaynaklı davranışları orta düzeyde sergiledikleri görülmüştür.

Çalışmanın erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel muhalefet davranış düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusu, alanyazında yer alan benzer bulgularla örtüşmektedir (Ağalday, 2013; Toytok ve Uçar, 2018). Medeni durum değişkenine göre, evli öğretmenlerin dikey muhalefet davranış düzeyi, bekâr olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; mezuniyet durumlarına göre ise, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranış algı düzeyinin

benzer olduğu görülmüştür. Buna karşılık, öğretmenlerin muhalefetin nedenlerine ilişkin algılarında cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumuna göre incelendiği bazı çalışmalar mevcuttur (Ağalday, 2013; Özdemir, 2010; Yıldız, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranış düzeyinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklı olduğu anlaşılmıştır. Meslekte geçirilen süre artıkça, öğretmenlerin muhalif davranışlarının artığı görülmüştür. Mesleki çalışma süresine göre öğretmenlerin muhalif davranışlarında farklılaşma olduğu bulgusu bazı çalışmalarla uyuşmaktadır (Ağalday, 2013). Aynı şekilde kıdemi yüksek öğretmenlerin, kıdemi düşük olanlara göre muhalefet etmedikleri bazı çalışmalarda tespit edilmiştir (Kassing ve Avtgis, 1999; Özdemir, 2010). Benzer bazı çalışmalarda da yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki muhalefet davranışlarının farklılaştığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2014).

Örgüt içinde demokrasinin oluşmasında ve gelişmesinde örgütsel muhalefet kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca örgütsel muhalefet, örgüt içinde ortaya çıkan sorunların çözümüne ve olası sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi noktasında da büyük katkı sağlamaktadır (Kassing ve Armstrong, 2002). Örgütün demokratikleşmesinde önemli bir rol oynamasının yanı sıra, örgütün gelişimine katkı sağlayabileceği düşünüldüğünde örgütsel iletişim, etkileşim ve performans açısından da önemlidir (Kassing, 2001). Çalışanların genellikle örgütsel değişimi gerçekleştirmekten ziyade mantıklı nedenlerle muhalefet edeceğini ifade eden Garner (2009), muhalefetin etkinliğinin yalnızca sinir bozucu koşulların değişip değişmediğinin ölçülmesiyle değerlendirilemeyeceğini, aynı zamanda çalışanların sesi için diğer potansiyel hedeflerin de dikkate alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın da özellikle odaklandığı konu, uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin değişime hazır olma ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkiyi betimlemek olmuştur. Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin değişim algıları ve buna ne kadar hazır oldukları, muhalif davranış düzeyi ve değişim algılarının gösterdikleri muhalif davranışlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ile örgütsel muhalefet

algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ile dikey muhalefet algı düzeyi arasında orta; örgütsel değişime hazır olma ile yatay muhalefet algı düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin değişime hazır olma ile yukarıya doğru muhalif davranışları arasında orta düzey, yatay yönlü meslektaşlarına yönelik muhalif davranışlarında yüksek düzeyde ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin bu süreçte bazı materyallere ihtiyaç duydukları ve bunların temini noktasında okuldan beklenti içine girdikleri ve özellikle salgınla birlikte bu tarz beklentilerin karşılanamaması gibi sebepler, öğretmenlerin değişime karşı hazırlıklı olmalarını engellediği ve dolayısıyla muhalif davranış sergilemelerine neden olduğu ifade edilebilir. Buna benzer sonuçlar, çalışanların iş arkadaşlarıyla ilgili konularda karar verme ve organizasyonel değişim gibi örgütsel işlevler hakkında, amirlerine ve iş arkadaşlarına etik uygulamalar konusunda muhalefet ifade etme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Kassing ve Armstrong, 2002). Bu bağlamda çalışmada uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin değişime hazır olma ile muhalif davranışları göstermeleri arasında orta düzey bir ilişki görülmüştür. Buna göre, uzaktan eğitim sürecinin getirdiği bazı değişimlerin, öğretmenlerin muhalif davranışlar göstermelerini etkilemiş olabileceği söylenebilir. Özellikle çalışmada görüldüğü üzere, bu süreçte öğretmenlerin yöneticilerine karşı meslektaşlarına olduğundan daha az muhalif davranışlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin yöneticilerine karşı daha suskun kalmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna benzer öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları değişimlerin ve etkilerinin ortaya çıkarılması ve örgütsel muhalefet davranışlarının sebeplerinin daha iyi anlaşılması açısından nitel çalışmalarla desteklenebilir veya öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm gibi değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu Kurumdan (05/07/2021-E.61621) tarih ve sayı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Ardoğan, R. (2004). Teorik temeller ve tarihsel gerilimler arasında İslam kültüründe siyasal muhalefet. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 171-189.

Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal Of Organizational Change Management*, *15*(2), 169-183.

Balcı, A. (2006). *Sosyalbilimlerdearaştırmayöntem, teknikveilkeler*. PegemAkademi

Burke, W.W. (1982). *Organization development: Principles and practices.* Boston: Little Brown.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Researchmethods in education (5th Ed.)*. RoutledgeFalmer.

Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6* (15), 119-150.

Çalışkan, Ö. (2019). Örgütsel değişime hazır olma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(4), 663-692.

Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi.* İstanbul: XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.

Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(53), 198-218.

Dağlı, A., & Ağalday, B. (2014). Öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(50), 112-128.

Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme teori ve uygulama ve teknikler*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Dinçer, S. (2016). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *VIII. Akademik Bilişim*, 65-68.

Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler.* Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ergün, H., & Çelik, K. (2018). Örgütsel muhalefet ölçeği Türkçe uyarlaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 398-414.

Eroğlu, Ş. G., & Alga, E. (2017). Örgütsel muhalefetin örgütsel değişim üzerindeki etkisi_ hizmet sektörü örgütlerinde bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3*(3), 140-158.

Garner, J. T. (2009). Strategic dissent: Expressions of organizational dissent motivated by influence goals. *International Journal of Strategic Communication*, *3*(1), 34-51.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Grimolizzi-Jensen, C. J. (2015). *Organizational change: Evaluating the effect of motivational Interviewing on readiness to change*. Unpublished Doctoral Dissertation*, Walden University*.

Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler*. Nobel Yayın.

Helvacı, M. A., & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazırbulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, *21*, 1-30.

Holt, D. T., Armenakis A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007) Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 232–255.

Iverson, R. D. (1996). Employee acceptance of organizational change: The role of organizational commitment. *The International Journal Of Human Resource Management*, *7*(1), 122-149.

İnandı, Y., & Gılıç, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews, 11*(8), 823-833.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karsantık, I. (2021). Teachers' perceptions of readiness for change and innovation management in their schools. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(1), 261-287.

Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies, 48,* 311-332.

Kassing, J. W. (1998). Development andvalidation of theorganizational dissent scale. *Management CommunicationQuarterly, 12*(2), 183-229.

Kassing, J. W. (2001). From the look of things: Assessing perceptions of organizational dissenters, *Communication Research*, *21*, 553-574.

Kassing, J. W. (2008). Consider this: A comparison of factors contributing to employees' expressions of dissent. *Communication Quarterly*, *56*(3), 342-355.

Kassing, J. W., &Armstrong T.A. (2002). Someone's going to hear about this: examining the association between dissent-triggering events and employee's dissent expressions. *Management Communication Quarterly*, (16), 39-65.

Kassing, J. W., & Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, *13*(1), 100-115.

Kassing, J. W., Fanelli, S. A., & Chakravarthy, L. (2015). Full- and part-time dissent: Examining the effect of employment status on dissent expression. *International Journal of Business Communication, 1* ,1-11.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. 17. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Korucuoğlu, T., & Şentürk, İ. (2018). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 428-447.

Kurşunoğlu, A., & Tanrıöğen, A. (2006). Primary school teachers 'attitudes about organizational change. *Pamukkale University Journal of Education, 20*(20), 13-22.

Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*(43), 117-134.

Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73-101.

Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşlıyan, M., & Karayılan, D. (2011). *Organizasyonlarda değişim ve yönetimi. (*Ed. İ. Bakan), Çağdaş yönetim yaklaşımları içinde, ss.253-269, 2. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Toytok, E. H., & Uçar, A. (2018). The effect of administrators' behaviors that ınvolves favoritism on organizational dissent. *Journal of Education and Training Studies*, *6*, 68-77.

Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 373-406.

Turnage, A. K., & Goodboy, A. K. (2014). E-mail and face-to-face organizational dissent as a function of leader-member exchange status. *International Journal of Business Communication, 53* (3), 1-15.

Türk Dil Kurumu. (2021). *Büyük Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/. E.T: 25.06.2021.

Waddell, D., & Sohal, A. S. (1998). Resistance: A constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543–548.

Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review Psychology*, 50(1), 361-386.

Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi,4*(5), 307-323.

Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, *43*, 1-20.

İletişim/Correspondence

Doktora Öğrencisi Yalçın Varol YILDIZBAŞ, yalcinvarol@hotmail.com

Sorumlu Yazar, Dr. Ramazan ÖZKUL, ramazanozkul4427@gmail.com

Doktora Öğrencisi Ümit DOĞAN, doganumit18@hotmail.com

Doktora Öğrencisi Seyfettin ABDURREZZAK, rezzak2281@gmail.com

Türkiye'de İngilizce Öğretmenliği Bölümü Staj Uygulamalarının Zorluklarına Genel Bakış: 2004-2019 Arası Araştırmalarda Bir Meta Sentez Çalışması

Banu Çiçek Başaran Uysal, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4978-0891
Perihan Savaş, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9839-3081

Öz

Öğretmen olma yolculuğunda staj uygulamaları süreci büyük bir önem arz etmektedir. Staj uygulamasında, öğretmen adaylarının belirli sınıf prosedürlerini tamamlamaları ve lisans programının teorik ve pratik bileşenleri arasında bir bağlantı kurmaları gerekir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının profesyonel olmaları için bu sürecin son derece yararlı olduğunu gösterse de bu süreç sorunsuz değildir. Bu bağlamda, yaygın olarak yaşanan sorunlar tespit edilerek, hizmet öncesi öğretmen eğitimi geliştirilebilir. Bu çalışma, Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği bölümlerindeki uygulama uygulamalarının ortak zorluklarını harmanlamak için yapılmıştır. Çalışma, literatürdeki 40 çalışmayı belirledikten sonra kodlama prosedürleri ile literatürde bahsedilen zorlukları analiz etmiş ve kategorilere ayırmıştır. Beş ana kategori ve 36 alt kategori belirlenmiştir. Analiz, zorlukların (1) öğretmen adayları, (2) öğretmenler, (3) uygulama öğretim elemanları, (4) öğrenciler ve (5) okul yöneticileri tarafından belirlendiğini göstermektedir. Uygulama öğretim elemanları ve öğretmenlerinden geri bildirim alınması, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, okullar ve Eğitim fakülteleri arasındaki iş birliği eksikliği, teori ile uygulama arasındaki boşluk ve hedef dil problemleri tekrarlayan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Lisans seviyesinde öğretmen eğitimindeki staj uygulama süreçlerinin tekrar eden sorunları araştırılmış, bu zorlukların üstesinden gelmek için öneriler ve öğretmen eğitimi uygulamalarının iyileştirilmesi için çıkarımlar literatür incelenerek belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dil Öğretimi, staj uygulamaları, hizmet öncesi öğretmenler, zorluklar, geri dönüt*, sınıf yönetimi, meta sentez*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1669-1712
DOI:10.17679/inuefd.886731

Makale türü:
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi :
25.02.2021
Kabul Tarihi:
04.08.2021

Önerilen Atıf

Başaran Uysal, B. Ç. & Savaş, P. (2021). Türkiye'de İngilizce öğretmenliği bölümü staj uygulamalarının zorluklarına genel bakış: 2004-2019 arası araştırmalarda bir meta sentez çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1669-1712. DOI: 10.17679/inuefd.886731

TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Türkiye'de, dil öğretmeni programları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından düzenlenmektedir ve tüm dil öğretmeni eğitim programları öğretmen adayları için bir ana program sunmakla yükümlüdür (YÖK raporları, 1998). Dil öğretmeni eğitim programları, eğitim fakültelerinde üniversite düzeyinde sunulmaktadır ve bu programlar, üniversite giriş sınavı sonuçlarına göre öğrenci kabul etmektedir. Eğitim fakültelerinde sunulan bu programlar beş yıllık öğretmen eğitimi (1 yıl yoğun İngilizce hazırlık sınıfı ve 4 yıl programda) vermekte ve bu programların temel amacı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarına nitelikli dil öğretmeni yetiştirmektir (Seymen, 2012). Bu okullarda verilen dil dersleri ülke çapında bir müfredata sahiptir ve mezun olan tüm öğretmenler MEB okullarında çalışmaya başlamak için ülke çapında sınava (KPSS) girmelidir. YÖK raporları (2007), stajın lisans programının son yılında her dönemde genellikle 6-12 hafta sürdüğünü belirtmektedir. Son yılın ilk döneminde öğretmen adayları Okul Deneyimi dersi alırlar ve MEB okullarını ziyaret ederek hizmet içi İngilizce öğretmenlerini gözlemlerler. Son yılın ikinci yarısında, öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi alırlar ve uygulama okullarında hizmet içi İngilizce öğretmenlerini gözlemlemeleri ve uygulama öğretim görevlerini tamamlamaları gerekir. Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarının mikro ve makro öğretilerini göstermesi gerekir. Mutlu, (2014), mikro öğretim görevinin dersin sadece bir kısmını (15-20 dakikalık öğretim görevleri), makro öğretimin ise bütün bir oturum (45 dakika) sürdüğünü belirtmektedir. Yördem ve Akyol (2014), öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta “bir okula 28 gün günde 6 saat veya iki dönem boyunca 56 gün günde 3 saat okula devam ettiklerini” (s.143) belirtmektedir.

Staj uygulama dersleri, öğretmen adaylarının dil öğretme ve öğrenme kuramlarının gerçek sınıf ortamında uygulanmasını gözlemlemesi ve uygulaması için önemlidir. Hanushek (2002) öğretmen eğitiminin nitelikli öğretmenler ve başarılı öğrenciler için güçlü bir işaret olduğunu savunmaktadır. Çepik ve Çepik'te (2015) “bu programların bir milletin geleceğini

etkileyecek geleceğin öğretmenlerini yetiştirme sorumluluğu olduğu ve öğretmen yetiştirme programlarında okuyan öğretmen adaylarının uygulamalarında bu misyona hizmet ettiğini ifade ettikleri" vurgulanmaktadır (s.34).). Benzer şekilde Musset (2010), öğretmen eğitim programlarının öğretmen olmanın ilk adımlarını oluşturduklarını ve bu nedenle öğretmen adaylarının temel teorik ve pratik becerilerle donatılmasının önemini vurgulayarak vurgulamaktadır. Dahası, Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) herhangi bir eğitim ortamında başrol oynadıkları için öğretmenlerin önemini; ve dolayısıyla nitelikli bir öğretmen eğitimi programının önemini vurgulamaktadır.

Amaç

Dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan staj uygulamalarının, sorunsuz ve zorluksuz olmadığı göz önüne alındığında, staj uygulaması derslerinin iyileştirilmesi için, altta yatan sorunların belirlenmesi ve ardından ele alınması gerektiği aşikardır. Bu nedenle, bu çalışmanın amaçları Türkiye'deki staj derslerinde karşılaşılan temel zorlukları belirlemek ve hizmet öncesi öğretmen adaylarının staj deneyimlerini geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Araştırmada meta sentez yönteminden yararlanılmıştır. Literatür taranırken bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK Tez Merkezi) Tez Veri Tabanı ve EBSOhost Araştırma Veri Tabanı kullanılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'deki uygulama öğretimi uygulamalarında karşılaşılan zorlukları tespit etmek olduğundan, gözden geçirilecek makalelerin seçiminde bir takım kriterler kullanılmıştır. Bunlar, çalışmaları Türkiye'de yer alan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları ile sınırlamak, çalışma zamanı programın yedinci veya sekizinci yarıyılında olmayanları elemek ve uygulama öğretiminin zorluklarını / sorunlarını keşfetmeyi amaçlayan çalışmaların seçilmesidir. İncelenen çalışmalar 2004-2019 yılları ile sınırlıdır. Çalışmalar belirlendikten sonra bir analiz yapılmıştır. Bahsedilen zorluklar kodlanmış ve ardından kategorize edilmiştir. Daha sonra ana temalar oluşturulmuş ve her kategori için

frekanslar not edilmiştir. Uygulama süreci ve problemler ile ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak stajdaki öğretmen adaylarının sorunlarına odaklandığı görülmektedir.

Bulgular

Bu çalışma, literatürdeki 40 çalışmayı belirledikten sonra kodlama prosedürleri ile literatürde bahsedilen zorlukları analiz etmiş ve kategorilere ayırmıştır. Beş ana kategori ve 36 alt kategori belirlenmiştir. Analiz, zorlukların (1) öğretmen adayları, (2) öğretmenler, (3) uygulama öğretim elemanları, (4) öğrenciler ve (5) okul yöneticileri tarafından belirlendiğini göstermektedir. Bulgulara bakıldığında, yapılan çalışmalarda en çok öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklar ele alınmıştır. Ortaya çıkan 184 zorluktan 164'ü bu kategoride yer almaktadır. Bu sınıfta karşılaşılan başlıca problemler öğretmen kaynaklı (37), uygulama öğretim elemanı kaynaklı (7), okul kaynaklı (21), staj uygulamalarından kaynaklı (52), staj süreçlerinden kaynaklı (23), dil yeterliklerinden kaynaklı (16) ve kuram ve uygulama arasındaki farktan kaynaklı (12) olmak üzere 7 alt başlıkta incelenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen zorluklara (11) bakıldığında 4 alt grup oluşmaktadır: sınıf yönetimi (4), motivasyon eksikliği yaşayan öğretmen adayları (1), öğretim yöntemi (4), ve kurallar ve düzenlemeler (2). Bunların yanı sıra uygulama öğretim elemanları (6), okuldaki öğrenciler (2), ve okul müdürleri de (1) staj sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlara bakıldığında, hem adayların kedileri, hem öğretmenler, hem de uygulama öğretim elemanları sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, yönerge verme, ve İngilizce problemlerini ortak sorun olarak ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, İngilizce Öğretmenliği programlarında staj derslerinin geliştirilmesi açısından çözülmesi gereken bazı hususların olduğu görülmektedir; ancak bu sorunların tüm paydaşlarla birlikte çözülmesi gerekmektedir. Bunun için, öğretmenler, uygulama öğretim elemanları, öğretmen adayları ve okul yönetimi arasındaki

iletişim ve iş birliği uygulamaları kurulmalıdır. Öğretmen adaylarının öğretmen olma yolculuklarına güvenli ve teşvik edici bir ortamda başlamaları büyük önem taşımaktadır ve bu nedenle ilgili tarafların el ele çalışması gerekmektedir.

Benzer şekilde Tüfekçi-Can ve Baştürk (2018), öğretmen adaylarının uygulamaya daha iyi hazırlanabilmesi için İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının müfredatlarının yenilenmesi gerektiğini savunmuştur. Eğitimin İngilizce öğretimi sisteminin ihtiyaçlarına dayalı olması önerilmiştir. Öğretmenlere gelince, çalışmalar, eğitmen olarak sorumluluklarının farkında olmaları gerektiğini öne sürmektedirler. Ayrıca Mutlu (2014), öğretmenlerin daha az ders saati verebileceğini ve bunun yerine öğretmen adaylarından sorumlu olabileceğini öne sürmüştür. Bun eek olarak Kasapoğlu (2015), sorunların çoğunun staj sürecinde yer alan kişilerle ilgili olduğunu belirterek okullar ve fakülteler arasındaki iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Aydın ve Ok (2019) ve Kasapoğlu (2015), staj sürecine yönelik öğretmen seçiminde belirli bir dizi kriterin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenler motive, yardımcı, iletişime açık ve adanmış olmalıdır. Kasapoğlu'nun (2015) işaret ettiği gibi, öğretmen adayları ve öğretmenler açık iletişim yoluyla uyum içinde çalışmalıdır.

Ayrıca çalışmalar, yukarıda bahsedilen sorunların üstesinden gelmek için staj süresinin daha uzun olması gerektiği öne sürmüştür (Kasapoğlu, 2015). İki dönemlik bir uygulama sınırlı olarak kabul edilmektedir (Celen, 2016; Çepik ve Çepik, 2015; Gürsoy, 2013; Köksal ve Genç, 2019; Mutlu, 2014; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Tülüce ve Çeçen, 2016). Sürenin iki değil 4 yarıyıl olması gerektiğinin altı çizilmiştir (Mutlu, 2014; Tülüce ve Çeçen, 2016). Ayrıca stajın, öğretmen adaylarının kariyer seçenekleri ile meşgul oldukları 4. sınıf yerine 2. ve 3. sınıfta olması gerektiğinden bahsedilmektedir (Mutlu, 2014). Bahsedilen diğer bir öneri, okullar ve fakülteler arasındaki işbirliğidir. Öğretmenler, uygulama öğretim elemanları ve okul yöneticileri staj öncesi bir araya gelmeli ve birbirlerinden beklentilerini net bir şekilde iletmelidir (Aydın ve Ok, 2019). Sağ (2007), üniversitelerde staj uygulamalarıiçin ayrılmış bir bölüm olması gerektiğini öne sürmüştür. Bu bölüm öğretmenlere uygulama prosedürleri hakkında hizmet içi

eğitim sağlamalı, araştırma çalışmaları yapmalı ve sonuçları daha fazla işbirliği için Milli Eğitim Bakanlığı'na bildirmelidir.

Bu çalışmanın sonuçları, Eğitim Fakültelerinde sunulan diğer öğretmen yetiştirme programları için de geçerli olabilir. Uygulama süresi, öğretmen ve öğretmen adaylarının geri bildirim alışverişleri, okulla ilgili sorunlar, sınıf yönetimi zorlukları, metodolojik ve teorik zorluklar diğer çalışma alanlarının da ortak sorunu olabilir. Nitekim Kasapoğlu (2015) ve Taş ve Karabay (2016), farklı bölümlerin staj sürecinde karşılaşılan benzer sorunların, özellikle sınıf yönetimi becerileri ve öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları için altını çizmektedir.

Overview of the challenges of Practicum Practices in English Language Teaching in Turkey: A Meta Synthesis Study on Literature between 2004 and 2019

Banu Çiçek BAŞARAN UYSAL, Eskisehir Osmangazi University, ORCID ID: 0000-0002-4978-0891
Perihan SAVAŞ, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0001-9839-3081

Abstract

During the journey of becoming teachers, practice teaching process is considered to be of great importance. Throughout the practicum, the prospective teachers are required to complete certain classroom procedures and establish a link between the theoretical and the practical component of the undergraduate program. Although the research shows that this process is immensely helpful for pre-service teachers to become professionals, it is not without problems. In this context, by identifying the commonly experienced problems, the pre-service teacher education can be improved. This study was carried out to collate the common challenges of practicum practices in ELT departments in Turkey. The study identified 40 studies in the literature and then analyzed and categorized the challenges mentioned by the literature thorough coding procedures. Five main categories and 36 sub-categories have been identified. The analysis showed that the challenges have been identified by (1) student teachers, (2) classroom teachers, (3) supervisors, (4) pupils, and (5) school administrators. The recurring problems discovered were to receive feedback from supervisors and classroom teachers, classroom management of student teachers, lack of collaboration between schools and faculties of Education, the gap between theory and practice, and target language problems. Through exploring the recurring problems of practicum processes in undergraduate teacher education, suggestions for overcoming these challenges and implications for improving teacher education practices have been stated upon analyzing the literature.

Keywords: English Language Teaching, practicum, pre-service teachers, challenges, feedback, classroom management, meta synthesis

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1669-1712
DOI:10.17679/inuefd.886731

Article type:
Meta synthesis study

Received : 25.02.2021
Accepted : 04.08.2021

Suggested Citation

Başaran Uysal, B. Ç. & Savaş, P. (2021). Overview of the challenges of practicum practices in English language teaching in Turkey: A meta synthesis study on literature between 2004 and 2019, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1669-1712. DOI: 10.17679/inuefd.886731

INTRODUCTION

In Turkey, the language teacher programs are arranged by the Council of Higher Education (CHE) and all language teacher education programs are obliged to offer a main coursework for student teachers (CHE reports, 1998). The language teacher education programs are offered at the university level in faculties of education and these programs accept students based on the national university entrance exam results. It is noted by the literature that students from other faculties can also become English language teachers via pedagogic formation certificate (Aydoğan & Çilsal, 2007; Çepik & Çepik, 2015; Tercanlıoğlu, 2004). These programs offer five years of teacher education (1 year in intensive English preparatory school and 4 years at the program) and the main aim of these programs is to train qualified language teachers for schools of Ministry of National Education (MONE) (Seymen, 2012). The language classes offered at these schools have a nationwide curriculum and all the graduating teachers are to take the nationwide examination (KPSS) to start working at MONE schools. CHE reports (2007), state that the practicum usually lasts for 6-12 weeks in each term of the senior year. During the first term of the senior year, the student teachers (STs) take School Experience course and they visit MONE schools and observe in-service English language teachers. In the second half of the senior year, pre-service teachers take Practice Teaching course, and they are required to observe in-service English language teachers and complete practice teaching tasks in their practicum schools. In practice teaching STs need to demonstrate micro and macro teachings. Mutlu, (2014), states that a micro teaching task takes only a part of the lesson (15–20-minute teaching tasks) while macro teaching lasts for a whole session (45 minutes). Yördem and Akyol (2014) indicate that the STs in their fourth year, "attend a school either 6 hours a day for 28 days or 3 hours a day for 56 days over two semesters" (p. 143).

Koç (2012) states that there are three main participants of the practicum courses are the university supervisors, the in-service teachers, and the student teachers. "The university

supervisor is a faculty member from the university who oversees and supervises the student teachers during the student teaching experience." (p.819). The supervisor is also responsible for arranging the practicum procedure which include finding the in-service teachers, organizing the weekly schedules of student teachers, informing the student teachers about the course work, the school, introducing the student teachers to the managers of the schools. The handbook of YÖK (Higher Education Council) states some other responsibilities of supervisors as visiting the practicum schools to talk about the improvement of the student teachers with classroom teachers; to support the student teacher in planning their lessons, observation procedures and classroom management; to observe the STs for at least two full lessons during the term (YÖK, 1998, p. 9). Furthermore, in 2018, Ministry of National Education (MoNE), General Directorate of Teacher Training and Development issued a new notice about practicum instructions. According to this document, the university supervisors are responsible for (a) preparing students to practicum applications, (b) planning the activities to be completed during practicum by cooperating with the coordinator of the school and the mentor teacher, (c) following the work of the trainee teachers with the mentor teacher, (d) observing and participating the lessons at least four times a term, (e) following the guidance, counseling and absenteeism of each trainee and arranging make-up lessons by cooperating with the mentor teacher for the trainees who were absent due to health problems (f) giving detailed feedback following the observed lessons with the mentor teacher, (g) evaluating the works of each trainee at the end of practicum process, and (h) (MoNE, 2018). As can be inferred from these statements, the supervisors are expected to work with the mentor teachers during practicum process.

Classroom teachers (CT), or mentors, are the in-service English language teachers who are assigned to work with STs. YÖK handbook lists some of the responsibilities of the CT as follows: working with the supervisor to plan the STs' schedules; introducing school environment to the STs; supporting STs with lesson planning and providing the necessary

materials; reinforcing the STs' professional growth; evaluating the ST based on their work in practice schools (1998, p. 10). Again, CTs have some responsibilities according to MoNE (2018) as well: (a)working cooperatively with supervisors and the practicum coordinators to suggest activities for practicum, (b) assessing and evaluating the practicum activities, and guiding trainees to successfully completing these activities, (c) observing and evaluating the teaching performance of the trainees at least four times a term, by cooperating with the supervisor, (d) following the absenteeism of the trainees, and (e) dealing with the problems that are within the CT's purview.

The student teacher (ST), or a trainee, is a pre-service English language teacher studying at the senior year of university. STs are required to make observations of the CT in practice schools; plan their lessons for practice teaching task; conduct a practice teaching task; and share their experiences with their supervisors and fellow STs (MoNE, 2018).

Practicum courses are important for pre-service teachers to observe and practice the implementation of language teaching and learning theories in real-classroom environment. Hanushek (2002) and Zhan (2008) argue that teacher education is a strong sign of qualified teachers and successful students. It is highlighted in Çepik and Çepik (2015) that "these programs have responsibility to educate future teachers who will influence a nation's future and they state that pre-service teachers studying in teacher education programs serves this mission in their practices" (p.34). Similarly, Musset (2010) underlines the importance of teacher education programs by indicating that they constitute the first steps of becoming a teacher and thus it is important for pre-service teachers to be equipped with essential theoretical and practical skills. Moreover, Çakıroğlu & Çakıroğlu (2003) emphasize the importance of teachers since they play the leading role in any educational setting, and thus the significance of a qualified teacher education program. Additionally, by highlighting the significance of practicum in language teacher learning (Borg, 2006; Farell, 2008), the literature proposes that the process should be handled with effective supervision (Youngs & Bird, 2010).

Practicum practices, having a leading role in the training of language teachers, are not without problems and challenges. With the intention of improving the practicum courses, this study reports the first attempt to what the underlying problems are and then, how they can be addressed. For this reason, this study focuses on the following research questions:

1) What are the main challenges faced in practicum courses in Turkey?

2) How can the practical experience of pre-service EFL teachers be improved before graduation?

This study differs from earlier research in some significant respects. To answer the research questions; first, based on the analysis conducted within the scope of the study, the paper introduces some of the major challenges, underlined in the literature, in five identified categories. Then, the paper compares the problems discussed in different categories in order to reach the most referred problem by the literature. Lastly, some key suggestions are discussed to improve the practicum practices and solve the mentioned problems.

METHOD

While reviewing the literature, this study made use of Thesis Database of Higher Education Council (YÖK Tez Merkezi), and EBSOhost Research Database. Since the main aim of this study is to identify the challenges faced during practice teaching applications in Turkey, certain set of criteria have been utilized for selecting the articles to be reviewed. These were: (1) limiting the studies to English Language Teacher Education Programs that are in Turkish context, (2) eliminating the ones that were not conducted during the seventh or eighth semester of the program, (3) selecting the ones that aim to discover the challenges/problems of practice teaching. The studies reviewed were also limited to 2004-2019 years. After identifying the studies, a qualitative analysis has been carried out by the researchers. The challenges mentioned in the selected studies were coded and then categorized. Afterwards, main themes were established and the frequencies for each category were noted. For intercoder reliability, the researchers coded the %10 of the data together (O'Connor & Joffe,

2020) and the percentage for agreement was found as 86% which is an acceptable rate (Creswell & Poth, 2018) Upon reviewing the literature, it is seen that the studies focused on the problems of STs in practicum. Thirty five out of 40 studies investigated the challenges of STs. Based on the problems mentioned by the literature, five main categories were identified: (1) challenges specified by STs, (2) challenges specified by CTs, (3) challenges specified by supervisors, (4) challenges specified by pupils, and (5) challenges specified by school administrators. An overview of the studies identified in this review can be seen from Table 1 below.

Table 1. An overview of the studies reviewed

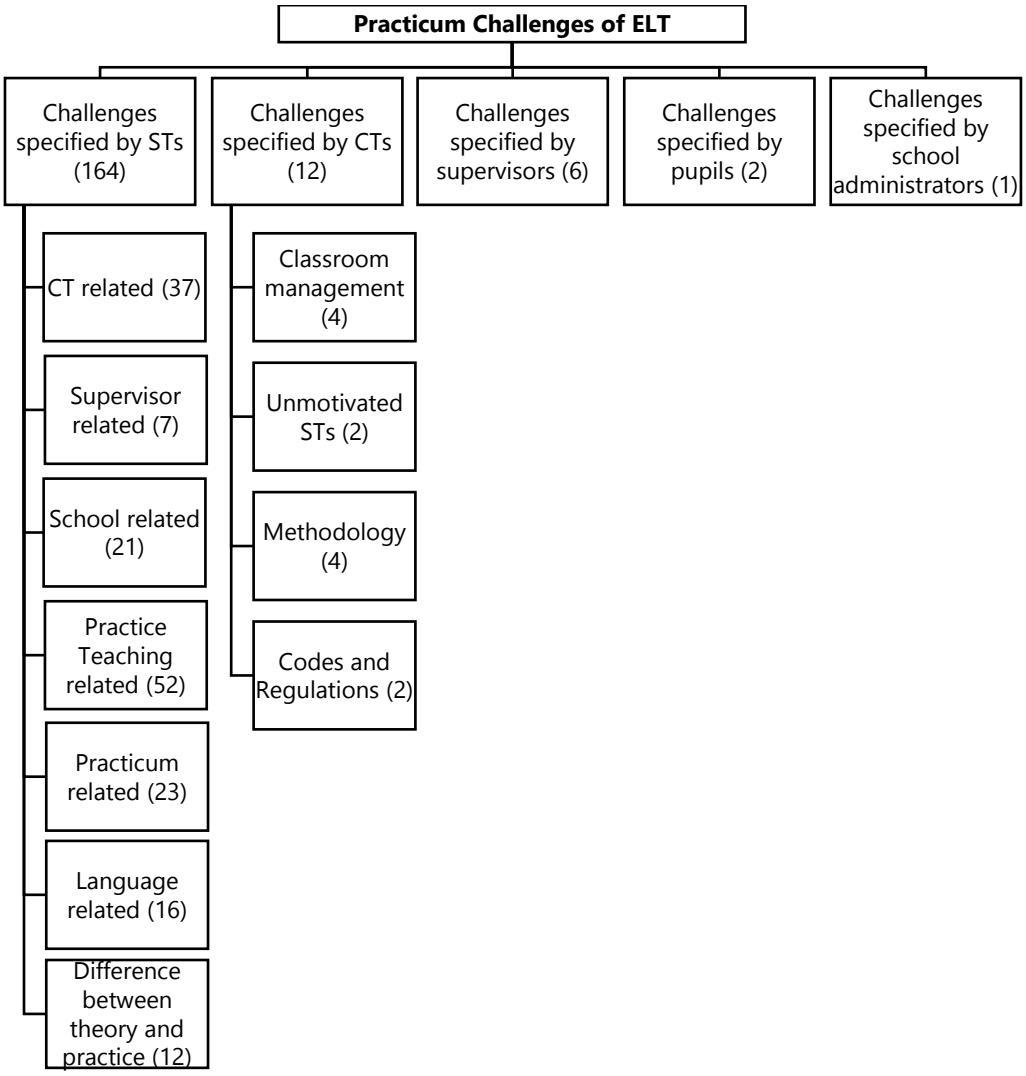
Studies (Alphabetically ordered)	**Participants**
Altan and Sağlamel (2015)	21 CTs and 114 pupils
Başyurt-Tüzel and Akcan (2009)	5 STs
Celen (2016)	55 STs
Celen and Akcan (2017)	55 STs, 3 supervisors, 33 graduates
Çelik (2008)	133 STs
Çepik and Çepik (2015)	30 STs
Çınar (2010)	254 STs
Coşkun (2013)	68 STs, 31 CTs, 7 supervisors, 28 pupils, and 11 administrators
Çubukçu (2020)	100 STs
Gürbüz (2006)	30 STs, 14 CTs, and 6 supervisors
Gürsoy (2013)	11 STs
Kevser and Yavuz (2018)	44 STs
Kırmızı and Tosuncuoğlu (2019)	4 STs

Korkmazgil (2009)	12 STs
Köksal and Genç (2019)	8 STs
Mahmoudi and Özkan (2016)	16 STs
Merç (2004)	99 STs
Merç (2010)	99 STs
Merç (2015)	117 STs
Mutlu (2014)	8 STs and 3 CTs
Özçelik (2012)	181 STs
Pekkanlı-Egel (2009)	67 STs
Rakıcıoğlu-Söylemez (2012)	22 STs, 5 CTs, and 1 supervisor
Rakıcıoğlu-Söylemez and Eröz-Tuğa (2014)	22 STs, 4 CTs
Sağlam (2007)	100 CTs
Sarıçoban (2009)	19 STs, 6 CTs, and 1 supervisor
Sarıçoban (2010)	59 STs
Seferoğlu (2006)	176 STs
Selçuk and Genç-Yöntem (2019)	5 STs
Seymen (2012)	6 STs
Tüfekci-Can and Baştürk (2018)	37 STs
Tülüce and Çeçen (2016)	13 STs
Tüm (2014)	12 STs
Yangın-Ekşi (2013)	25 STs
Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık (2016)	52 STs
Yangın-Ersanlı (2015)	10 supervisors (3 from Turkey)
Yavuz (2007)	12 STs

Yavuz (2011)	6 STs, and 1 CTs
Yıldız, Geçikli and Yeşilyurt (2016)	120 STs
Yördem-Akyol (2014)	7 supervisors

FINDINGS

The results of the study are presented in accordance with the main categories identified upon literature review. A summary of the main challenges identified, and the frequencies can be viewed from Figure 1 below. As mentioned earlier there are five main categories determined based on the literature review. These categories were identified according to different stakeholders' views about the challenges. As can be seen, most of the mentioned challenges were identified by STs which is followed by CTs. This result also reflects the number of studies focused on STs point of views about the issue.



3.1. Challenges Specified by STs

Under this category, the challenges mentioned by student teachers were analyzed. Seven sub-categories were identified: (1) CT related challenges; (2) Supervisor related challenges; (3) School related challenges; (4) Practice teaching related challenges; (5) Practicum related challenges; (6) Language related challenges; (7) challenges stemming from the difference between theory and practice.

3.1.1 CT Related Challenges

The first item in this category is classroom teacher related challenges. The literature on practicum problems states that majority of the problems mentioned by STs are CT related. There were 36 instances of this problem. The main challenges under this category to be

discussed are receiving feedback from CTs, attitudes of CTs towards STs, qualifications of CTs, lack of support from CTs, lack of collaboration with CTs, and unmotivated CTs.

For the issues related with receiving feedback from CTs, the studies suggested that the STs considered the feedback provided by CTs problematic, insufficient, and infrequent (Altan & Sağlamel, 2015; Celen, 2016; Mahmoudi & Özkan, 2016; Merç, 2015; Pekkanlı-Egel, 2009; Yavuz, 2011; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Yangın-Ekşi, 2013; Yördem-Akyol, 2014). The studies underlined the importance of receiving feedback for STs and showed that the feedback given by CTs was deemed to be superficial (focusing on the colors of the materials, not providing detailed feedback on STs teaching performances). The STs suggested that the CTs did not create enough time to give feedback and guide STs in this process. Additionally, the studies indicated that the CTs provided discouraging feedback and they criticized STs in front of the whole class, which was again problematic for STs.

Another sub-category of STs' challenges related with practicum identified was the attitudes of CTs towards STs. There were eight studies which reported this problem (Çepik & Çepik, 2015; Çınar, 2010; Merç, 2010; Mutlu, 2014; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018; Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016; Yavuz, 2011). The literature indicated that the CTs did not regard STs as teachers, displayed discouraging behavior, ignored their questions, were unwelcoming towards STs. The studies showed that CTs did not want STs to participate in their classes since they believed they were being watched and criticized by STs. Some studies also reported that CTs were asking STs to fulfill their errands for them, rather than providing them with teaching related tasks.

Additionally, there were five studies (Celen, 2016; Çınar, 2010; Korkmazgil, 2009; Mutlu, 2014; Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018) reporting challenges in relation to the qualifications of CTs. It was pointed out that the STs complained about the qualifications of their CTs in practicum schools. They argued that the CTs were not qualified methodologically and their language proficiency was low. The participants further argued that they were observing what

not to do in the classroom rather than an ideal language classroom. It was demotivating for STs to observe CTs. Moreover, the CTs were methodologically unprepared and they lacked classroom management skills, as well as the subject knowledge.

The literature also identified some challenges related with lack of support from CTs. Coşkun (2013), Merç (2004), Pekkanlı-Egel (2009), Rakıcıoğlu-Söylemez and Eröz-Tuğa (2014), Sarıçoban (2010), and Yavuz (2011) reported that the STs were not pleased with the support provided by CTs in terms of material selection and planning for their practice teaching tasks, and that CTs failed to provide support for STs during practicum and they also failed to provide support for the socialization of STs in school environment. The STs reported that the CTs did not introduce them to the students and to the school administrators and were reluctant to help STs in terms of implementing their lesson plans.

Lack of collaboration with CTs was another problem reported in the studies (Celen, 2016; Celen & Akcan, 2017; Çepik & Çekip, 2015; Merç, 2004; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Yavuz,2011). The studies found that the instructions of supervisors and CTs were contradictory and this caused STs to feel confused which reflected on their lesson planning for practice teaching in return. Similarly, the studies reported that collaboration between STs and CTs was problematic.

In addition, Korkmazgil (2009), Pekkanlı-Egel (2009) and Rakıcıoğlu-Söylemez and Eröz-Tuğa (2014) found that the STs reported unmotivated CTs during their practice teaching process. They reported that the CTs were busy with other things (reading a book, browsing through their mobile phones, etc.) while they were doing their practice teaching task. In the same way, the STs reported that some CTs were coming to the class late, and they were trying to pass the time by increasing the time spent on a certain activity which they interpreted as indicators of not being motivated. Lastly, the STs stated that some CTs were viewing the teaching profession merely as a means of salary and it was demotivating for STs as well.

3.1.2. Supervisor Related Challenges

Another sub-category identified for STs' problems was supervisor related problems. Interestingly, there were not many studies on supervisors and thus the number of challenges is low (n=7) when it is compared with CTs related challenges (n=37). The main problem identified for this category was related with feedback. Like what has been found for CTs, the STs also reported issues about supervisor feedback. The issues were about the (in)directness of the feedback (Gürsoy, 2013); not receiving detailed feedback (Yangın-Ekşi, 2013); inadequacy of feedback provided (Mahmoudi & Özkan, 2016); and stressing about receiving feedback (Çelik, 2008).

Besides the feedback problems, Tüfekçi-Can and Baştürk (2018) identified some other problems, related with supervisors, stated by STs. They mentioned that the supervisors did not pay any visits to the practice schools, they were not interested in what the STs were doing and that they were intolerant. Few of the STs participated in the study also stated that the supervisors did not carry out the theoretical part of the practicum course and that they did not contribute to the STs' academic knowledge. Furthermore, in Coşkun (2013), it is stated that the STs found supervisors unsupportive.

3.1.3. School Related Challenges

There were 21 instances of school related challenges in the literature. These were about the school environment, pupils and school administration. The main problem about the school environment was the crowded classes. A number of studies (Çınar, 2010; Mahmoudi & Özkan, 2016; Merç, 2010; Sarıçoban, 2010; Tüfekçi-Can and Baştürk, 2018; Yavuz, 2011) wrote that STs were not satisfied with the number of pupils in practice teaching classes. Furthermore, Merç (2004) stated that the technological equipment of the schools was not adequate, and this hindered the teaching process.

Additionally, the literature showed some challenges related with the pupils at practice teaching schools. Sarıçoban (2010) identified two problems related with pupils. The STs reported that the pupils in their practice teaching courses was uninterested with language classes. It is also stated that STs had difficulties related with the low proficiency level of the pupils (Mutlu, 2014; Sarıçoban, 2010). Furthermore, Merç (2004) also underlined that the STs think that the pupils are not motivated to take language courses, they are unwilling to participate in class activities, they exhibit disruptive behavior and that they bear negative attitudes towards new teachers (STs). Similarly, Tüfekçi-Can and Baştürk (2018), and Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık (2016) found that the STs get anxious during practicum since some of the pupils misbehave. Moreover, in Mahmoudi & Özkan (2016) it is mentioned that the pupils in practice schools were not always cooperative. As also mentioned by Coşkun (2013), the students did not take the STs seriously and did not accept them as teachers in the classroom.

For the issues related with school administration, Yangın-Ekşi (2013) stated that some STs complained about the way school administrators treat STs. The prospective teachers claimed that they were being treated like problems in the school environment by the vice-manager. Similarly, Coşkun (2013) and Yavuz (2011) showed that STs were aware of the uncooperative school management. According to Rakıcıoğlu-Söylemez and Eröz-Tuğa (2014) the STs stated that the school management was not treating them as teachers. They were asked to not sit in the teachers' room during breaks and not socialize with the teachers. Along the same lines, Özçelik (2012) and Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık (2016) showed that the STs found school administrators unsupportive, distant, and hard to contact with.

3.1.4. Practice Teaching Related Challenges

"Practice teaching" is both the name of the second practicum course and used to refer to the in-class teaching tasks of STs. In this study it is used to mean the latter. This category has the highest number of instances in the literature (n=51). There are seven sub-themes in this

category: (1) classroom management; (2) methodology; (3) planning; (4) curriculum; (5) background information; and (6) being observed, and (7) other.

The literature suggests that the STs have classroom management challenges during their practicum tasks. Eleven studies reported that the STs specified classroom management related challenges. Çelik (2008), Çubukçu (2010), Köksal and Genç (2019), and Seymen (2012) found that the STs reported problems regarding their own weaknesses on classroom management. The STs stated that they could not take action towards the misbehaving students in the moment of practice teaching, and they also stated they it was too late for them to interfere when they realized the problem. Along the same lines, Mutlu (2014) stated stated that it was difficult for STs to discipline the students and this made them worried about their future teaching career. Likewise, Coşkun (2013), Gürbüz (2006), Mahmoudi and Özkan, (2016), Merç (2010), Rakıcıoğlu-Söylemez (2012), Selçuk and Genç-Yöntem (2019), Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık (2016), and Yavuz (2007) found that STs had problems with classroom management and dealing with disruptive behavior. Merç (2004) and Tüfekçi-Can and Baştürk (2018) pointed out classroom management as one the most problematic aspects of practicum experiences. Furthermore, Keser and Yavuz (2018) investigated specifically the classroom management challenges of STs in practice teaching. The study identified four main reasons for classroom management problems of STs: (1) organization of in-class activities, (2) crowded and noisy students, (3) unmotivated students, and (4) lack of interaction between STs and pupils. The STs mentioned these as the factors hindering classroom management process.

Additionally, it is seen from the literature that STs also have problems with the language teaching methodology. Çubukçu (2010) and Seymen (2012) argue that the STs have problems with methodology: the STs stated that they try to follow the lesson plan line by line and fail to improvise and include the learners in their lesson. Çelik (2008) found that the STs found it difficult to make the lesson interesting and appealing for the pupils. Similarly, Merç (2010) stated that the STs had problems with board use, involving the students, and teaching

procedures. Likewise, Gürbüz (2006) found that the CTs were not able to use their voice effectively and they were not able to make immediate decisions during the teaching task.

Another problem reported under practice teaching was planning. The STs reported that they have problems in the lesson planning stage of practice teaching. As part of the requirements of School Experience and Practice Teaching courses, the STs prepare lesson plans for the classes they are required to conduct. Related with this issue, Çubukçu (2010) stated that the STs believe to had learnt the details of how to write a lesson plan, yet, they had difficulties in ordering and integrating the activities, linking the aims, achieving the objectives and time management. Along the same lines, Yavuz (2011) also stated that the STs had problems in time management during the preparation of their lesson for practice teaching. Time management during practice teaching task was identified to be problematic for STs by several other studies as well (Merç, 2004; Merç, 2010; Kırmızı & Tosuncuoğlu, 2019; Köksal & Genç, 2019; Selçuk & Genç-Yöntem, 2019; Tülüce & Çeçen, 2016; Yavuz, 2007). In his MA thesis, Merç (2004) also identified some self-reported problems of STs about the lesson planning. The participants of this study mentioned that it was difficult for them to select the appropriate materials for their classes. Similarly, Kırmızı and Tosuncuoğlu (2019), and Tülüce and Çeçen (2016) stated that the STs experienced self-reported problems with lesson planning, material selection and design. Moreover, Tüfekçi-Can and Baştürk, (2018) mentioned that the STs found writing lesson plans challenging. Overall, the STs mentioned that preparing and following the time limits in the lesson plans were problematic for them. They mentioned that it was difficult for them to anticipate the “actual classroom environment”.

Being observed was another challenge for the STs. Some of the studies reviewed suggested that, the observed teaching tasks performed by STs could be problematic for them. As a requirement of the practicum component, STs teach for 20 minutes for school experience course and teach for 40 minutes for practice teaching course while the university supervisors and the classroom teachers observe them. Some studies argued that those observed-teaching

tasks should be scheduled (Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık, 2016), since the STs get very anxious if the supervisors pay a surprise visit to their classes. Related with this category the studies found that the STs get anxious when they are observed (Coşkun, 2013; Merç, 2004; Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016).

Other challenges identified for practice teaching was lack of pronunciation and translation exercises in coursebook (Sarıçoban, 2010); adapting to the working environment (public/private schools, young learners/adolescents) (Seymen, 2012); establishing a balance between the practicum and their personal life (Çelik, 2008; Yıldız, Geçikli & Yelişyurt, 2016). Furthermore, the STs also mentioned the following to be problematic for them: giving instructions, giving feedback, using their voice effectively and student involvement, (Merç, 2004; Tüfekçi-Can and Baştürk, 2018; Tülüce & Çeçen, 2016; Yavuz, 2007). Köksal & Genç, (2019) observed that the STs experienced difficulties while teaching mixed ability classes, and integrating technology; while Yıldız, Geçikli, and Yelişyurt (2016) stated that the STs felt psychologically exhausted. Additionally, Sarıçoban (2010) argued that the student teachers find it difficult to follow the curriculum of schools since it was loaded with grammar teaching and there was little room for other language skills, while Seymen (2012) found that the STs were unsuccessful in terms of adapting the schools' curriculum. Related with this, studies also reported some challenges resulting from lack of background information (Coşkun, 2013; Merç, 2010; Yavuz, 2011). They stated that STs found not having background information about pupils in practice teaching schools problematic. They wanted to learn more about the pupil profile and their language proficiency.

3.1.5. Practicum Related Challenges

These challenges are resulting from the nature of the practicum courses rather than the "practice teaching task". For this reason, they were grouped under a different category. There are 22 instances of this kind of problems in the reviewed literature. The main problems are the duration of the practicum and limited opportunities for practice teaching.

The literature suggested that the STs found the duration of practicum short to gain sound teaching skills Celen (2016), Celen and Akcan (2017), Çepik and Çepik (2015), Gürsoy (2013), Kırmızı and Tosuncuoğlu (2019), Mutlu (2014), Rakıcıoğlu-Söylemez (2012), and Selçuk and Genç-Yöntem (2019) reported that the student teachers were not happy with the duration of the practicum. The STs stated that it was difficult for them to do so much in so little time and master all the skills. They suggested that the STs could start observing "real" classes starting from sophomore or junior year to be better prepared for teaching. According to Tülüce and Çeçen (2016) the STs found the duration of practicum short and thus the practicum should be in the last four semesters of the 8-semester-program.

Like the previous theme, the studies also reported that the practicum did not offer enough chances of practice teaching tasks. Çepik & Çepik (2015), Çınar (2010), Seferoğlu (2006), and Yavuz (2011) argued that the practicum offered only limited chances of actual teaching practice. Çınar (2010) argued that the students faced limited amount of actual teaching experience and the STs thought that in that limited time the environment was not "natural". In other words, the STs thought that they were there to carry out a task rather than being the teacher of the classroom. Similarly, in Celen (2016) and in Selçuk and Genç-Yöntem (2019) the STs emphasized that the place of practicum in undergraduate curriculum needed changing. The participants underlined that 4th year is too late to take practicum course and that it only gave them limited practice opportunities.

Additional problems were also pointed out by the literature. Gürsoy (2013) reported that group work required for the practicum tasks was problematic for the STs. Similarly, Çelik (2008) found that STs found it threatening to be observed by their peers during practicum. Seferoğlu (2006) argued that the practicum setting was limited and lacking variety. STs in Mutlu (2014) stated that the place of the practicum in the ELT curriculum was problematic. They argued that it should be moved to 2nd and 3rd year not 4th year since they are busy with job applications and they could not concentrate on practicum as much as they want to. Celen

(2016) also underlined that due to practicum the STs were not able to focus on other courses, and that they lacked the chance to experience both private and public schools. Similarly, Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık (2016) also found that the STs found it difficult to focus on KPSS exam while fulfilling the requirements of the practicum.

3.1.6. Language Related Challenges

The literature also identified that the STs have problems with the target language they are supposed to teach. There were 16 instances of this theme and the main categories are adjusting the language level, proficiency, and language anxiety. For instance, in their study, Başyurt-Tüzel and Akcan (2009) investigated the language awareness of the STs and identified that the STs found it difficult to adjust their English language to the pupils' proficiency level. Same result was also found by Celen (2016), Çubukçu (2010), Merç (2004), and Selçuk and Genç-Yöntem (2019). Since the STs were accustomed to the academic English, it was difficult for them to teach the target language by using it in real classroom context where the pupils had low level of proficiency.

In comparison, Başyurt-Tüzel and Akcan (2009) indicated that the STs had problems with grammar, using English for classroom management and explaining the unknown vocabulary items in the target language. It is observed that the STs were using the wrong connotations to explain the unknown words and they were also confused about how to give instructions in the target language. It is further argued that target language use in the classroom was one of the top areas in which the STs found themselves insufficient. Similar finding was also reported by Gürbüz (2006). It is argued that since the STs were not proficient in classroom language, they failed to give clear instructions during their practice teaching tasks. Similarly, Merç (2004) mentioned that target language proficiency was problematic for the STs. They stated that they had difficulties with finding the correct equivalent of certain words in English. Likewise, Tülüce and Çeçen (2016) also observed that the STs had problems with target language during practicum. The STs mentioned that they had difficulty in speaking

fluently, and that they made errors while teaching. Along the same lines, Mahmoudi and Özkan (2016) also noted that STs reported language related problems while teaching higher grade pupils; while Tüfekçi-Can and Baştürk (2018) reported that STs found speaking in English and using classroom discourse problematic.

For language anxiety, in his study Tüm (2014) investigated the challenges of Turkish STs. He identified that the STs were prone to feel anxious while speaking (teaching) in the target language and that led them to avoid using English. Since they were afraid of making mistakes in front of the whole class, they chose not to use the target language at all. One of the participants even stated that when s/he was going to teach in English, s/he memorized all the things s/he was going to say during her practice teaching tasks and even thought about the possible statements of the pupils so that s/he could be prepared.

3.1.7. Challenges Stemming from Difference between Theory and Practice

Since this theme was identified 12 times in the literature it was taken as a separate category. Çelik (2008) argued that one of the benefits of practicum courses was that the STs get to see real classroom practices. Although it was one of the benefits of practicum, ST thought that the gap between theory and practice was one of the problems for them. Overall, the student teachers stated that it was one thing to read about the theory and another to actually practice it. The STs were also surprised to see the “real” classroom practices as opposed to “ideal” ones that they are being taught about. The STs practice the ideal (or nearly ideal) conditions for teaching in their micro teaching demonstrations during the methodology courses they take; and then they experience what actually a real classroom is in their practice teaching. In other words, while conducting the in-class micro-teaching demonstrations, the STs are with their classmates as participants of the lesson, and their classmates can understand the complex instructions, or they already know the practiced language topic. In these demonstrations, the STs do not have to alter their language use according to the needs of the learners, they do not have to deal with classroom management problems, they do not need to

focus on unwilling and reluctant learners, and so on. Çepik and Çepik (2015), Çınar (2010), Çubukçu (2010), Gürsoy (2013), Mutlu (2014), Rakıcıoğlu-Söylemez and Eröz-Tuğa (2014), Seferoğlu (2006), Seymen (2012), Tüfekçi-Can and Baştürk (2018), Yangın-Ekşi (2013), Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık, (2016), and Yavuz (2011) all stated that it was difficult for STs to cope with the truths of "real" classrooms.

The summary of the challenges raised in this section can be viewed in Table 2 below. The numbers in parenthesis indicate the number of challenges mentioned for each category.

Table 2. Summary of the Challenges Specified by STs

Themes	**Studies**
CT related challenges (37)	Altan & Sağlamel, 2015 (1); Celen, 2016 (3); Celen and Akcan, 2017 (1); Coşkun, 2013 (1); Çepik & Çepik, 2015 (2); Çınar, 2010 (2); Korkmazgil, 2009 (2); Mahmoudi & Özkan, 2016 (1); Merç 2004 (2); Merç, 2010 (2); Merç, 2015 (1); Mutlu, 2014 (2); Pekkanlı-Ergel, 2009 (1); Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012 (4); Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014 (5); Sarıçoban, 2010 (1); Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018 (2); Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016 (1); Yavuz, 2011 (3)
Supervisor related challenges (7)	Coşkun, 2013 (1); Çelik, 2008 (1); Gürsoy, 2013 (1); Mahmoudi & Özkan, 2016 (1); Pekkanlı-Ergel, 2009 (1); Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018 (1); Yangın-Ekşi, 2013 (1)
School related challenges (21)	Coşkun, 2013 (2); Çınar, 2010 (1); Mahmoudi & Özkan, 2016 (2); Merç, 2004 (2); Merç, 2010 (1); Mutlu, 2014 (1); Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014 (1); Özçelik, 2012 (1); Sarıçoban, 2010 (3); Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018 (2); Yangın-Ekşi, 2013 (1); Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016 (2); Yavuz, 2011 (2)
Practice teaching related challenges	Coşkun, 2013 (2); Çelik, 2008 (4); Çubukçu, 2010 (3); Gürbüz, 2006 (4); Kevser & Yavuz, 2018 (1); Köksal & Genç, 2019 (3); Kırmızı &

(52)	Tosuncuoğlu, 2019 (2); Mahmoudi & Özkan, 2016 (1); Merç, 2004(3); Merç, 2010 (6); Mutlu, 2014 (1); Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012 (1); Sarıçoban, 2010 (1); Selçuk & Genç-Yöntem, 2019 (2); Seymen, 2012 (4); Yavuz, 2011 (2); Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018 (3); Tülüce & Çeçen, 2016 (2); Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016 (2); Yavuz, 2007 (2); Yıldız, Geçikli &Yelişyurt, 2016 (1)
Practicum related challenges (23)	Celen, 2016 (3); Celen and Akcan, 2017 (1); Çelik, 2008 (1); Çepik & Çepik, 2015 (2); Çınar 2010 (1); Gürsoy, 2013 (2); Kırmızı & Tosuncuoğlu, 2019 (1); Merç 2004 (2); Mutlu, 2014 (2); Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012 (1); Selçuk & Genç-Yöntem, 2019 (2); Seferoğlu, 2006 (2); Tülüce & Çeçen, 2016 (1); Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016 (1); Yavuz, 2011 (1)
Language related challenges (16)	Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009(4); Celen, 2016 (1); Çubukçu, 2010 (1); Gürbüz, 2006 (1); Mahmoudi & Özkan, 2016 (1); Selçuk & Genç-Yöntem, 2019 (1); Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018 (1); Tüm, 2014 (5); Tülüce & Çeçen, 2016 (1)
Challenges Stemming from Difference between Theory and Practice (12)	Çepik & Çepik, 2015 (1); Çınar, 2010 (1); Çubukçu, 2010 (1); Gürsoy, 2013 (1); Mutlu, 2014 (1); Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014 (1); Seferoğlu, 2006 (1); Seymen, 2012 (1); Tüfekçi-Can & Baştürk, 2018 (1); Yangın-Ekşi, 2013 (1); Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, 2016 (1); Yavuz, 2011 (1)

3.2. Challenges Specified by CTs

Although not as many as the previous category, the literature provides some problems identified by CTs as well (n=13). There are five sub-categories for this theme: (1) classroom

management, (2) unmotivated STs, (3) methodology, (4) codes and regulations, (5) other problems.

3.2.1. Classroom Management Challenges

We have seen that the STs reported having problems with classroom management during practice teaching; CTs also report this problem. Altan and Sağlamel (2015), Coşkun (2013), Gürbüz (2006), and Sarıçoban (2009) identified that CTs find STs' classroom management problematic. They believed that they were not experienced and lacked the required level of knowledge to address classroom management problems.

3.2.2. Unmotivated STs

While the STs regarded CTs to be unmotivated, CTs also reported that STs are unmotivated. Rakıcıoğlu-Söylemez and Eröz-Tuğa (2014) found that the CTs found STs not interested in the lesson and practicum and not enthusiastic about teaching. Similarly, Coşkun (2013) also mentioned that the CTs found STs to unmotivated and unwilling to carry out practicum procedures.

3.2.3. Methodology

Similarly, the CTs thought that the STs had problems with language teaching methodology. CTs participating in Sarıçoban (2009) reported that the STs were not making use of the available technology. They also stated that the STs were not able to link the previously learnt topics with the new one, motivate the pupils, and use their body language and voice effectively. Gürbüz (2006) found that the CTs thought the STs' instructions were unclear, and their time management was poor. Mutlu (2014) found that the feedback provided by the STs to the pupils was regarded as insufficient by the CTs. These problems were also indicated by the STs themselves. Furthermore, Coşkun (2013) indicated that the CTs regarded STs to be insufficient in terms of teaching skills. They also underlined that the STs were not aware of the level of English of the classroom and that they failed to adjust the level of lesson according to the pupils' needs.

3.2.4. Codes and Regulations

Mutlu (2014) and Sarıçoban (2009) found that the STs had problems with following the codes and regulations of the schools. The CTs participating in Mutlu's (2014) study stated that the STs were not aware of the regulations about clothing and time, and thus the CTs were warned in relation these by the school administration. This problem was not stated by the STs themselves, which may indicate that they were indeed not aware of such regulations.

3.2.5. Other Specified Challenges

Mutlu (2014) mentioned that CTs also thought that the length of the practicum is quite short, and this affected the STs way of teaching. The study also found that the lack of communication between schools and faculty/CTs and supervisors may cause problems for STs. Gürbüz (2006) reported that according to the CTs, STs' pronunciation was inaccurate and there were some challenges with their grammar. The same study also reports that STs' lack of self-confidence was another problem stated by the CTs. In addition, Coşkun (2013) suggested that the CTs were not happy with the amount of paperwork they need to complete for practicum process. The same study also mentioned that the CTs were not happy with the STs in terms of cooperation. The CTs in this study told that the STs did not inform them beforehand about the classroom procedures or when they would take a leave of absence. Another point mentioned by the CTs in this study was the observation as a stress source. The CTs felt anxious while the STs were observing them. They also stated that the financial support provided to STs was not sufficient to conduct the requirements of the practicum (for example material preparation). They argued that the STs should be allotted with some budget for practicum to design and deliver effective lessons.

The literature suggests that practicum was not only problematic for STs but also for CTs. Sağlam (2007) found that the lack of prior training on mentorship; assisting STs to establish working relationships with school administration, staff, families, and the society; assisting STs to follow the recent developments and trends in the field; guiding STs to follow

the professional codes and regulations; helping them with their lesson plans and material selection/design; sticking to the course book instead of curriculum were the challenges reported by CTs. Moreover, Altan and Sağlamel (2015) argue that CTs were to keep up with the curriculum and focus on the pupils and thus they had challenges in fulfilling mentoring responsibilities.

3.3. Challenges Specified by Supervisors

There were a very few studies mentioning the views of supervisors with regards to STs' problems in practicum. Gürbüz (2006) stated that the major problems of STs were inaccurate pronunciation and grammar, not practicing error correction, giving unclear instructions, poor time management, and lack of fluency. Again, these problems were also stated by the STs themselves. Going over the findings, it seems that there is a consensus on some of the candidate EFL teachers' problems among supervisors, CTs and STs themselves. Table 3 shows the commonly identified problems of STs in practicum.

Table 3. Common challenges of the STs identified by STs, CTs and supervisors

STs' challenges
• Classroom management (18) • Methodology (10) • Giving Instructions (3) • Language difficulties (12)

Furthermore, Celen (2016) found that the supervisors raised the issue of awareness of the CTs. The supervisors mentioned that the CTs are not aware of the importance of practicum experience and that they are just fulfilling their duties. Similarly, Celen and Akcan (2017) mentioned that the supervisors found the number of STs to be high. They mentioned that if there were fewer number of STs, then the supervisors would be better able to attend and provide feedback to each of the STs.

Coşkun (2013) found that the supervisors were not comfortable working with unwilling STs. They mentioned that uncooperative and unwilling STs and CTs were sources of stress for them. The supervisors also mentioned that the heavy workload they need to maintain for practicum courses along with other courses taught was another stress factor for them. One of the supervisors in this study also stated that the school administrators were reluctant to offer classroom for supervisor STs feedback sessions and it was demotivating for them.

Yördem and Akyol (2014) revealed that there were some major problems with the practicum. One of the problems stated by the supervisors was the stakeholders' lack of awareness of the importance of practice teaching. Another problem was the attitudes of CTs and school administrators towards practicum. They saw practicum as a means of additional income, and this affected their behavior. Furthermore, CTs appeared to be indifferent to the importance of practicum. They were not enthusiastic about the practicum and they were not interested in education teachers. It was difficult for supervisors to arrange the practicum procedures (classrooms, schedules, observation time, transportation etc.).

Furthermore, in a study conducted by Yangın-Ersanlı (2015) to determine the differences and similarities between English language teacher education in Turkey, Turkmenistan, Kyrgyzstan and Azerbaijan, supervisors from Turkey stated that the CTs and the school administration were unwilling to cooperate with the faculties of education. They mentioned that the schools were reluctant to assign classes for the practicum. The supervisors also mentioned that the CTs who held BAs other than ELT could not demonstrate the expected in-class behaviors and thus causing dissatisfaction for the STs.

3.4. Challenges Specified by Pupils

In one of the studies the pupils expressed their opinion about the STs (Altan and Sağlamel, 2015). Surprisingly, even the EFL pupils reported that the STs had problems in classroom management and methodology. They also pointed that the STs turn-giving was another problematic area. The pupils were frustrated when they could not get a turn in the

classroom and they thought that the lessons of STs were boring. Furthermore, in Coşkun (2013), the pupils mentioned that having STs in classroom was stressful for them since they thought that the STs humiliated them in front of their classmates while doing error correction. Again, in this study, the pupils mentioned some classroom management problems of STs. They also mentioned that it was difficult for them to follow the lesson of STs since they were using advanced language.

3.5. Challenges specified by School Administrators

Coşkun (2013) carried out a study to address the problems of practicum in ELT departments. The participants of the study were STs, CTs, supervisors, pupils, and school administrators. According to this study, the school administrators thought that the STs should be formally dressed for the practicum process. Another point determined by the administers was the incentives given to the school managers for the practicum. They think that the amount of payment is not satisfactory considering the effort they put into paperwork for the practicum courses. Furthermore, the administrators thought that the supervisors and school managers should meet before the practicum begins to exchange information about the pupils and STs who are supposed to visit the schools for a semester. Such kind of meetings would eliminate the future challenges that may arise in the future. For example, one participant mentioned that, lack of these meetings creates a tension between supervisors and the school administrators. If they got to know each other before practicum, the school administrators believed that they could work in a more collaborative way.

DISCCUSSION & CONCLUSION

Based on the literature review, it is seen that the most problematic aspects were receiving feedback from CTs and supervisors, attitudes of CTs towards STs, classroom management, the target language, the gap between theory and practice, and lack of collaboration.

It is seen that there are some issues to be solved in terms of improving the practicum courses in ELT programs; however, they need to be solved together with all the stakeholders. The communication and collaboration practices between STs, CTs, supervisors, school management and faculty should be established to start solving the challenges one by one. Practicum is an arduous process for all the parties involved and it should not be made even harder with problems which can easily be addressed. It is of immense importance for STs to begin their journey of becoming teachers in a safe and encouraging environment and thus, the parties involved should work hand in hand. The school administrators, CTs, supervisors, and STs should be aware of the requirements and the responsibilities that they need to fulfill.

Similarly, Tüfekçi-Can and Baştürk (2018) argued that the curricula of EFL teacher training programs should be revised to better prepare the STs for the practicum. They proposed that the training should be based on the needs of EFL system. The same source also suggested that the STs should be aware of the importance of practicum with the help of the supervisors who will guide them to establish the link between theory and practice. Ceylan, Uştuk and Çomoğlu (2017) suggested that reflective practice should be incorporated into practicum process to prepare the STs for the realities of actual classroom experiences. Moreover, Taş and Karabay (2016) stated that pedagogical content knowledge courses should bear more practical components than theoretical ones. In relation to this, Yangın-Ekşi & Yılmaz-Yakışık, (2016) suggested that the program should include micro and macro teaching tasks to help STs put theory into practice. Similarly, Vo, Pang and Lee (2018) and Yin (2019) indicated the link between the practical side and the theoretical side of the program should be solidly established for successful teacher education. According to Yin (2019), this link should be strengthened not just by means of including more micro teaching tasks in the courses but by creating a collaboration between schools and the universities.

As for CTs, Tüfekçi-Can and Baştürk (2018) proposed that they should be aware of their responsibilities as trainers, while Mutlu (2014) suggested that the CTs could teach lesser hours of lesson and be responsible for STs instead. If the CTs receive reduction on the number of lessons they teach, they may be more willing to work with STs. Based on the present study, the CT related challenges category is the second most frequently mentioned one. If the CTs are made aware of the requirements and the importance of their position as trainers, then the problems can be solved effectively. In addition, Cohen, Hoz, and Kaplan (2013) pointed out the problems arisen due to the conflict between the schools' and the faculties' needs and suggested that the supervisors and the CTs should work together to reach a consensus on the responsibilities of the involved stakeholders and to train the STs on future professional duties. Furthermore, Kasapoğlu (2015) also underlines the importance of cooperation between schools and faculties by mentioning the fact that most of the problems are related with persons taking part in the practicum process. If the CTs, supervisors and STs realized and understood the importance of practicum process for becoming a better teacher and if they were all willing to work collaboratively for this end, then the problems would be solved, as argued by Kasapoğlu (2015). The author underlines the fact that having mentoring skills is not enough to be good mentors. Similarly, Aydın and Ok (2019), and Kasapoğlu (2015) argued that a certain set of criteria should be utilized for CTs selection for the practicum process. The CTs should be motivated, helpful, open to communication and dedicated. As for STs, it is stated that they should be aware of the CTs feelings and thoughts for they may think that the STs are judging them. As pointed out by several studies (Cohen, et al., 2013; Kasapoğlu, 2015; Vo, et al., 2018) the STs and CTs should work in harmony through open communication.

To overcome the problems mentioned before the literature suggested that the duration for the practicum should be longer (Kasapoğlu, 2015). A two-semester practicum is regarded limited (Celen, 2016; Çepik & Çepik, 2015; Gürsoy, 2013; Köksal & Genç, 2019; Mutlu, 2014; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Tülüce & Çeçen, 2016;) It is suggested that the duration

should be 4 semesters rather than two (Mutlu, 2014; Tülüce & Çeçen, 2016). It is also mentioned that the practicum should be in 2nd and 3rd year rather than in 4th year where the student teachers are busy with pursuing career options (Mutlu, 2014). Another implication mentioned was the collaboration between schools and the faculties. The CTs, supervisors and school managers should come together before the practicum and clearly communicate their expectations from each other (Aydın & Ok, 2019). The duration, the number of STs visiting the school, the tasks they need to complete, the observed teaching tasks, the evaluation criteria to be used, lesson planning, material design, classroom management, the number of pupils, their background, and any other point related with this process should be discussed between school and the faculty beforehand. Following these meetings, the supervisors should come together with the STs to inform them about the schools they will visit, the requirements and responsibilities (Kasapoğlu, 2015). Sağ (2007) proposed that there should be a division at universities dedicated for practice teaching. This division should provide in-service training for CTs about the practicum procedures, conduct research studies and report the results to Ministry of Education for further collaboration.

For the implications related with solving classroom management problems of STs, Atay (2007) argued that the STs should receive more changes for practicing their teaching and classroom management skills along with constructive feedback provided by the supervisors. Similarly, Evertson and Weinstein (2006) and, Fowler and Şaraplı (2010) argued that classroom management was the biggest problem for most of the teachers, especially for STs. The undergraduate courses should have case study exercises for overcoming problematic behaviors in classes. The STs could also practice scenarios to be better prepared for the practicum. The STs could be asked to observe EFL classes and identify the problems related to classroom management and then work on solving those cases. On a similar note, the studies argue that teacher education programs should be able to improve the evidence-based practices in relation to classroom management so that the future teachers can integrate these

practices to their own teaching (Flower, McKenna & Haring, 2017; Mitchell, Hirn & Lewis, 2017). Additionally, Girardet (2018) concluded that for effective classroom management training, the teachers should be engaged with reflection, practice in diverse contexts and professional collaboration.

The STs should be encouraged to practice reflection in the methodology courses. They should reflect on their own practices and the related theory. As for creating the link between theory and practice, the STs and CTs should be in collaboration and the CTs also should receive training on how to give feedback to the STs. Furthermore, Atay (2007) underlines the importance of selecting the practicum schools. The schools should be chosen based on the quality of English teaching and the prospect that the school could provide. In the same vein, Yangın-Ekşi and Yılmaz-Yakışık (2016) proposed that the methodology courses in ELT departments should involve classroom management component for preventing and dealing with problematic behaviors in classes.

Another study, Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom, and Soini (2018) stated that to prevent burnout, which stems from dealing with challenges in the work environment, the STs should be trained on how to manage time and prioritize important goals. The present literature review suggested that some STs find it difficult to manage their schedule for practicum, personal life, other courses and the KPSS exam. If they are trained in time management and prioritizing, they can become more effective teachers. The same study (Väisänen et al.; 2018) also highlighted the importance of peer support. It is advised that the STs should collaborate with their peer STs during practicum to prepare themselves for collegial support of the profession. The STs could provide feedback to each other on their teaching and lesson plans, they could work on problematic cases to reach a solution, and they could share their experiences of becoming EFL teachers. The study argued that the peer support exercises should be part of undergraduate programs to provide a number of practice chances for the STs

before they graduate. Rather than merely relying on supervisor or CTs' feedback, the STs should receive support and comments from their peers. This is also stated by MoNE (2018) in the definition and responsibilities of STs. They are supposed to share their experiences with the supervisors and their peers.

The implications of this study could also be relevant for other teacher training programs offered under faculties of education. Although some of the problems identified may be limited to ELT departments, the duration of practicum, feedback exchanges of CTs and STs, school related problems, classroom management challenges, methodological and theoretical difficulties could be the frequent problem of other fields of study as well. In fact, Kasapoğlu (2015), and Taş and Karabay (2016) underline the same sort of problems encountered during the practicum process of different departments (arts and crafts education, computer education and instructional technology, German, physical education, science, elementary mathematics, pre-school, special education mental disability, elementary education, social studies, Turkish language teaching,) especially for classroom management skills and feedback practices of CTs.

In 2018, the Higher Education Council issued an update on college level teacher training programs offered at faculties of education and removed school experience course with the justification that the course was not effectively conducted (YÖK, 2018). The trainees, taking part in 2018 program, will take Practice Teaching 1 at seventh semester and Practice Teaching 2 at eighth semester. As suggested by Köksal and Genç, (2019) and Mutlu (2014) the duration practicum appears to be increased. In school experience course, the STs had limited chances of teaching, rather they observed and attended the classes. In practice teaching course, the focus is on the teaching process, which in theory, calculates to higher chances of practicing. Furthermore, the updated undergraduate program (YÖK, 2018) also includes a Classroom Management course that is a must course for every department. Although some

faculties of education offered this course in the previous teacher training program, the classroom management skills appear to be still problematic for the STs. The instructors offering this course could include some practical aspect to their classes to develop STs' management skills. The STs could attend a few hours in schools to observe and reflect on the course content. In this way, they would specifically focus on classroom management aspects of the observed classroom. Moreover, the supervisors offering Practice Teaching courses could assign tasks to STs related with classroom management to help them cope with related challenges arise during the practicum. Dalioğlu and Adıgüzel (2016) suggested that efficacy of STs related with the classroom management was not improved after the practicum process. Hence, additional effort and tasks are required for improvement.

By reviewing 40 studies related with EFL practicum challenges, this study identified several issues to be addressed by supervisors, CTs, STs, school managers and policy makers. Since the present study is limited to the 40 papers; the number of challenges determined here can be incomplete. Further research studies may investigate what the change bears and how it affects the practicum process. Other studies could also focus more on CTs', school administrators', pupils, and supervisors' views about practicum processes. Based on the present meta-analysis study, the number of such studies is limited. Moreover, the studies could also investigate CTs understanding of mentoring practices since receiving feedback from CTs was one of the most problematic aspects of practice teaching for STs. These studies could introduce different patterns of feedback practices to CTs and then analyze if there are any differences before and after the treatment. Furthermore, it would be interesting to investigate the reasons for this problem from CTs point of view. What do the CTs think about giving feedback to STs? How do they perceive their roles as mentors in practicum process? Determining the causes of this problem would yield fruitful implications for improving feedback practices of CTs. Further studies could investigate classroom management practices of STs by observing the classroom management courses offered at faculties of education. Since

classroom management is a widespread problem for different fields of study in teacher training, it may prove to be useful to focus on this aspect of the program to improve classroom management skills of the STs.

Conflict of Interest Statement

The author(s) have not declared any potential conflict of interest in the research, authorship and / or coloring pages of this article.

REFERENCES[i]

*Altan, M. Z., Sağlamel, H., & Boylan, M. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, *2*(1), 1086291. doi:10.1080/2331186X.2015.1086291

Atay, D. (2007) Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development, 11*(2), 203-219, doi: 10.1080/13664530701414720.

Aydın, Ö. & Ok, A. (2019): Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers' perspectives on cooperating teachers' roles in the Turkish context, *The Teacher Educator*, DOI: 10.1080/08878730.2019.1701756

Aydoğan, İ. & Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*, 179-197.

*Başyurt-Tüzel, A. E., & Akcan, S. (2009). Raising the language awareness of pre-service English teachers in an EFL context. *European Journal of Teacher Education*, *32*(3), 271–287. doi:10.1080/02619760802572659

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice.* London: Continuum.

Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2010). Reflections on teacher education in Turkey, *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 253-264.

*Celen, K., M. (2016). *Program evaluation of an English language teacher education practicum: Insıghts from supervisors, student teachers, and graduates.* Unpublished MA thesis. Boğaziçi University, Istanbul.

*Celen, K. M., & Akcan, S. (2017). Evaluation of an ELT practicum program from the perspectives of supervisors, student teachers and graduates. *Journal of Teacher Education and Educators, 6* (3), 251-274.

*Çelik, M. (2008). Pre-Service EFL Teachers' Reported Concerns and Stress for Practicum in Turkey. *Education and Science*, *33*(150), 97–109.

*Çepik, H., Çepik, E. (2015) Aday İngilizce öğretmenlerin bakiş açisindan Türkiye'de öğretmen eğitimi. *International Journal of Language Academy* 3(4), 33-42.

Ceylan, E., Uştuk, Ö., & Çomoğlu, İ. (2017). The ELT Practicum in Turkey: A Meta-synthesis of 2008-2017 Qualitative Research. *The Literacy Trek, 3*(2), 102–113.

*Çınar, S. (2010). *Yabancı dil öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretme davranışlarının incelenmesi: Ampirik-Nitel bir araştırma.* Unpublished MA Thesis. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

*Coşkun, A. (2013). Stress in English language teaching practicum: The views of all stakeholders. *Hacettepe University Journal of Education, 28*(3), 97-110.

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies*. Teaching Education, 24*(4), 345–380*.* doi:10.1080/10476210.2012.711815

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches.* Los Angeles, CA: SAGE Publication Inc.

*Çubukçu, F. (2010). Congruence and dissonance between micro-teaching and macro-teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 326–329. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.019

Dalioğlu, S. T., & Adıgüzel, O. C. (2016). Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs and Possible Selves throughout the Teaching Practice Period in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, *17*(4), 651–661.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Farell, T.S.C. (2008). Here is the book, go and teach: ELT practicum support. *RELC Journal, 39*, 226- 241.

Flower, A., McKenna, J. W., Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 61*(2), 163–169. doi:10.1080/1045988X.2016.1231109

Fowler, J., & Şaraplı, O. (2010). Classroom management: What ELT students expect. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 3*, 94-97. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.017

Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education, 6*(1), 3–36.

*Gürbüz, N. (2006). Differing perceptions of pre-service English teachers' strengths and weaknesses in the practicum: A case study in Turkey. *ELTED 9.* Retrieved from: http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v9g%C3%BCrb%C3%BCz.pdf

*Gürsoy, E. (2013). Improving practicum for a better teacher training. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, *93*, 420–425. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.214

Hanushek, E. A. (2002). Teacher quality. In Li. T. Izumi, & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality*. Hoover Institution Press Publication No. 505.

Kasapoğlu, K. (2015). A Review of Studies on School Experience and Practice Teaching in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 30*(1), 147-162.

*Keser, K. & Yavuz, F. (2018). Classroom management problems pre-service teachers encounter in ELT. *Cypriot Journal of Educational Science, 13*(4), 511–520.

*Kırmızı, Ö & Tosuncuoğlu, İ. (2019). Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Four Beginning Pre-service EFL Teachers in Turkey. *English Language Teaching, 12*(4), 127-138. 10.5539/elt.v12n4p127.

Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *28*(6), 818–826. doi:10.1016/j.tate.2012.03.007

*Korkmazgil, S. (2009). *How Does Blogging Enhance Pre-Service English Language Teachers' Reflectivity in Practicum?* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.

*Köksal, D. Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 895-913. Doi: 10.17263/jlls.631531

*Mahmoudi, F., & Özkan, Y. 2016. Practicum Stress and Coping Strategies of Pre-service English Language Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232*, 494–501. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.067

*Merç, A. (2004). *Reflections of pre-service EFL teachers throughout their practicum: What has been good? What has gone wrong? What has changed?* Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.

*Merç, A. (2010). Self-reported problems of pre-service EFL teachers throughout their practicum. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 10*(2), 199-226.

*Merç, A. (2015). Assessing the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teachers' Views. *International Journal of Higher Education, 4*(2), 44-56. http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p44

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2018). Uygulama öğrencilerinin millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi, 2729*. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668

Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 140–153. doi:10.1177/0888406417700961

Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD Education Working Papers, 48*, OECD Publishing.

*Mutlu, G. (2014). Challenges in Practicum: Pre-Service and Cooperating Teachers' Voices. *Journal of Education and Practice*, *5*(36), 1–7. Retrieved from http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/17465

O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406919899220

*Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 515-536.

*Pekkanlı-Egel, I. (2009). The prospective English language teacher's reflections of self efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1561–1567. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.274

*Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2012). *Pre-service language teachers' conceptions of teaching during the practice teaching course* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

*Rakıcıoğlu-Söylemez, A., & Eröz-Tuğa, B. (2014). Mentoring expectations and experiences of prospective and cooperating teachers during practice teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 39*, 146–168

Sağ, R. (2007). Okul uygulama çalışmaları birimi neden kurulmalıdır? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*8*(14), 128-136.

*Sağlam, G. (2007). *Perceived roles, responsibilities and challenges of CT's in the procedure of teaching practice course in practicum*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

*Sarıçoban, A. (2009). Pre-service ELT teachers' concerns about student teaching through classroom observations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 703–707. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.123

*Sarıçoban, A. (2010). Problems encountered by student-teachers during their practicum studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*, 707-711.

*Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 32(January 2014), 369–378. doi:10.1080/02607470600981953

*Selçuk, M. & Genç-Yöntem, E. (2019). Beyond Practicum: Interplay between Prospective EFL Teachers' Conceptualizations of Field Experience and Teaching Career. Advances in Language and Literary Studies, 10(1), 154-162.

*Seymen, S. (2012). Beliefs and expectations of student teachers' about their self and role as teacher during teaching practice course. Procedia - Social and Behavioral Sciences 46, 1042 – 1046.

Taş, M. & Karabay A. (2016). Developing teaching skills through the school practicum in Turkey: A metasynthesis study, *Journal of Education and Training Studies, 4*(11), 87-99.

Tercanlıoğlu, L. (2004). Perceptions on school-based English teacher education: a qualitative study, *The Qualitative Report, 9*(4), 673-705.

*Tüfekçi-Can, D. & Baştürk, M. (2018). Qualitative research: The pre-service EFL teachers' opinions on teaching practicium. *Trakya University Journal of Social Science, 20*(1), 187-212.

*Tülüce, H. S., & Çeçen, S. (2016). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: A longitudinal study with pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*, 127–151.

*Tüm, D. O. (2014). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of the Anxious Preservice Teacher. *TESOL Quarterly*, *49*(4), 627–658. doi:10.1002/tesq.190

Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018) Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education, *European Journal of Teacher Education, 41*(3), 301-317, doi:10.1080/02619768.2018.1448777

Vo, K. A. T., Pang, V., & Lee, K. W. (2018). Teachıng practicum of an English teacher education program in Vietnam: From expectations to reality. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, *3*(2), 32-40. doi:10.24200/jonus.vol3iss2pp32-40

*Yangın-Ekşi, G. (2013). E-Dialogue Journal: Student Teachers' Perspectives on Their School Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *70*, 1810–1819. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.257

*Yangın-Ekşi, G., Yılmaz-Yakışık, B. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research, 4*(6), 1332-1339.

*Yangın-Ersanlı, C. (2015). A comparative analysis of practicum in English language teacher education: Turkey, Turkmenistan, Kyrgyzstan and Azerbaijan cases. *The Anthropologist, 21(*3), 461-473.

*Yavuz, A. (2007). Understanding student teachers' effectiveness through journals at an English language teaching department: A Turkish university case. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 12*(2), 19-43.

*Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education*, *34*(1), 43–59. doi:10.1080/02619768.2010.516431

*Yıldız, M., Geçikli, M., & Yeşilyurt, S. (2016). Turkish prospective English teachers' reflections on teaching practice. *Universal Journal of Educational Research, 4(*4), 696-703.

Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education, 1*(4). doi:10.1186/s42862-019-0003-z

Youngs, P. & Bird, T. (2010). Using embedded assessments to promote pedagogical reasoning among secondary teaching candidates. *Teaching and Teacher Education, 26,* 185-198.

YÖK [The Council of Higher Education]. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme: Lisans Programları.* [The undergraduate teacher training programs of the Education Faculties]. Ankara: YÖK.

YÖK [The Council of Higher Education]. (2007). *Öğretmen yetiştirme el kitabı*. [Manual for teacher training]. Ankara: YÖK.

YÖK [The Council of Higher Education]. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.*[Undergraduate Programs for Teacher Training]. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

*Yördem, A., & Akyol, B. (2014). Problems of mentoring practices encountered by the prospective ELT teachers: Perceptions of faculty tutors. *European Journal of Research on Education*, *2014*(6), 142–146.

Zhan, S. (2008). Changes to a Chinese pre-service language teacher education program: analysis, results and implications. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(1), 53–70. doi:10.1080/13598660701793392

Correspondence
Res. Asst. Dr. Banu Çiçek BAŞARAN UYSAL
bcbasaran@ogu.edu.tr
Assoc. Prof. Dr. Perihan SAVAŞ
perihans@metu.edu.tr

[i] The studies marked with (*) are the ones analyzed in the present literature review.

Investigation of Changing and Unchanging Migration Phenomenon in Social Studies Textbooks and The Curricula[1]

Ayşegül Pehlivan Yılmaz, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0002-0271-4520
Elvan Günel, Anadolu University,ORCID ID: 0000-0002-6864-2072

Abstract

In this research, it is aimed to examine the changing and unchanging phenomenon of migration in Social Studies textbooks and curricula. In the research, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The textbooks decided to be taught in secondary schools by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline in 2005, 2015 and 2020 were selected as the document for examination in the research, depending on the 2005 and 2018 curricula. Inductive analysis was used in the study. The obtained data were first analyzed via line by line coding, then the themes and findings were found. In the study, it was found that in the period from 2005 to 2020, the subject of migration was excessively shaped in the textbooks limited within the context of internal migration and external migration, and in 2015 and 2020, different perspectives on migration began to be addressed in the textbooks, but the phenomenon of migration was a subject of a limited change in the textbooks.

Keywords: Social studies, immigration, textbook, curriculum

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1713-1749
DOI:10.17679/inuefd.903588

Article type:
Research article

Received : 27.03.2021
Accepted : 30.08.2021

Suggested Citation

Pehlivan Yılmaz, A. ve Günel, E. (2021). Investigation of changing and unchanging migration phenomenon in social studies textbooks and the curricula. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(2), 1713-1749. DOI: 10.17679/inuefd.903588

[1] Part of this research was presented as an oral presentation at VI. International Symposium on Social Studies Education held in Eskişehir on 4-6 May 2017.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Many people in the world migrate due to political, social, economic, and cultural reasons. Therefore, migration has been one of the important issues that the countries of the world have been dealing with for centuries. Turkey also has been one of the countries experiencing intense migration as a result of worldwide experienced social, political, and economic developments. During the 1940s only migration from village to city occurred in Turkey; however, Turkey were subjected to mass migration due to incidents such as terrorism and the war in neighboring countries after 2010. In particular, starting from March 2011 chaos in Syria, Turkey faced with one of the largest migration movements in their history. During the big chaos, the refugees and asylum seekers fled from neighboring countries who wish to provide a transit route to reach Europe, Turkey has become the first country they reach. This difficult situation has led to major changes in Turkey's demographic structure. It has made it necessary to make changes in many areas such as economy and education. In the time the refugees spent in Turkey, in the provision of social adaptation of refugees, it can be said that education is one of the most important factors. The Social Studies course is one of the most basic courses that contribute to the individual's knowledge of the problems of society and to grow up as an effective citizen who knows and fulfills their responsibilities. In this regard, Social Studies course has a great responsibility for individuals to know and understand the migration both in Turkey and the world, and the change that migration has created in societies over time. Furthermore, the subject of migration at the secondary school level, types of migration and the historical and current effects of migration are among the important topics covered by the Social Studies course. Therefore, it is considered important to understand how immigration is shaped in the Social Studies course.

Purpose

In this research, it is aimed to examine the changing and unchanging phenomenon of migration in Social Studies textbooks and curricula. When the literature is examined, although there are different application-based studies on Social Studies and migration, there is no comparative and in-depth study on how migration is included in textbooks and curriculums. Therefore, the research is expected to contribute to the literature in terms of revealing the process of Turkey's nearly 15 years in terms of Social Studies and migration issues. The necessity for Social Studies teachers to address current events in lessons is emphasized both in the curriculum and in the research. However, today many teachers follow their course subjects from textbooks. Most of the time, the subjects given in textbooks in schools are limited, but only the information written in the textbook is explained. Hence, it is important that the knowledge, skills, and values that are desired to be acquired by the individual are given primarily in the textbooks. Because of the importance of the textbooks, it has been deemed important to investigate how the global, cultural, and mass changes in the changing world order within the framework of migration are reflected in the curriculum and textbooks historically.

Method

This research was designed by employing document analysis method, which is one of the qualitative research methods. Documents of the research were the textbooks prepared in accordance with the 2005 Social Studies curriculum and started to be used as a textbook as of 2005, and the books prepared in accordance with the 2018 Social Studies curriculum and accepted as a textbook by the Ministry of National Education in 2020. The documents have been examined and used to reveal how the phenomenon of immigration in the curriculum and textbooks has been shaped over the15 years periodically from the beginning till today. Inductive analysis method was used in the study. The obtained data were analyzed by line by

line coding and the themes were obtained from the codes. Based on the themes, the findings were emerged and finally the findings were reported.

Findings

In the study, it was found that in the period from 2005 to 2020, the subject of migration was limited within in the context of internal migration and external migration in the textbooks, and in 2015 and 2020, different perspectives on migration began to be addressed, but the phenomenon of migration was limitedly changed in the textbooks. Especially after experiencing the Arab Spring in 2010, which lead to big changes in Turkey's demographic structure has been mentioned of the mass immigration in 2015 textbook. However, findings of the study showed that there has been an improvement in including different types of migration in textbooks in the period from 2005 to 2020.

Discussion & Conclusion

In this study, in the social studies textbooks prepared based on the 2005 curriculum, four categories of migration, namely internal migration, external migration, voluntary migration, and temporary migration, are included; however, one of the findings of the study implicated that these migration issues are mostly in the form of migration from rural to urban in domestic migration and tribal migration and exchange in foreign migration. Finding also showed that the mass migration that led to major changes in Turkey's demographic structure occurred in 2010 after the Arab Spring has been diminished especially in the textbooks of 2015. Furthermore, six different types of migration, including internal migration, external migration, forced migration, voluntary migration, temporary migration, and permanent migration, are included in the 2020 textbooks. Accordingly, it can be said that there has been an improvement in including different types of migration in textbooks in the period from 2005 to 2020. In the Social Studies textbooks of 2015, it was seen that social issues regarding migration such as social oppression, war, and terrorism, which emerged in the form of blood

feud and traditionally forced child marriages, were discussed in the textbooks. However, these significant social issues remain only as a list, examples of today's migrations caused by war and terrorism are limitedly included in the textbooks. As a matter of fact, it can be said that it is important to include examples for these subjects in the textbooks, considering that teachers teach Social Studies based on the textbooks. Although concepts such as war and terror as issues related to immigration were included in the textbooks in 2015, these concepts remained incomplete and unclear. Findings of the study stated that there has been a limited change in the concepts of the textbooks on the phenomenon of migration in the 10-year period, especially considering Turkey's facing with the issue of excessive immigration after 2010. In addition, these causes and consequences were limitedly supported by current events, but were only included in the textbooks as an item. Despite the events such as war and terrorism that increased in neighboring countries of Turkey in 2011, it is safe to say that in 2015 these issues were specified without an example. However, findings suggested that in the textbooks that examples of the political, social, and psychological consequences of migration were included in teaching materials in 2020.

Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Öğretim Programlarında Değişen ve Değişmeyen Göç Olgusunun İncelenmesi[2]

Ayşegül Pehlivan Yılmaz, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0271-4520
Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6864-2072

Öz

Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada doküman olarak 2005 ve 2018 öğretim programlarına bağlı olarak 2005, 2015 ve 2020 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ortaokullarda okutulması kararlaştırılan ders kitapları seçilmiştir. Araştırmada içerik analizi (tümevarımsal analiz) kullanılmıştır. Elde edilen veriler satır satır kodlama yapılarak kodlara ulaşılmış, kodlardan temalara ve sonrasında bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada, 2005 yılından 2020 yılına kadar geçen süreçte göç konusunun ders kitaplarında genellikle iç göç ve dış göç bağlamında şekillendiği, 2015 ve 2020 yıllarında göçe ilişkin farklı bakış açılarının ders kitaplarında ele alınmaya başlandığı, ancak göç olgusunun ders kitaplarında sınırlı bir değişime uğradığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, göç, ders kitabı, öğretim programı

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1713-1749
DOI:10.17679/inuefd.903588

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
27.03.2021
Kabul Tarihi:
30.08.2021

Önerilen Atıf

Pehlivan Yılmaz, A. ve Günel, E. (2021). Sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), XX-XX. DOI: 10.17679/inuefd.903588

[2] Bu makalenin bir kısmı, 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değişen ve Değişmeyen Göç Olgusunun İncelenmesi

GİRİŞ

Göç, bir yerden başka bir yere taşınma olarak nitelendirilen ve tarih boyunca süreklilik teşkil eden toplumsal bir olgudur (Baritçi, 2017; Koçak ve Terzi, 2012; Ortaylı, 2006). Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM) Göç Terimleri Sözlüğünde de göç, uluslararası bir sınırı geçmek veya eyalet içinde bulunulan yerden başka bir yere hareket etmek olarak tanımlanmıştır.

Dünyada pek çok insan iş, eğitim, sağlık, savaş, terör, iç çatışma, vb. sebeplerle göç etmekte ve göç olgusu, erken dönemlerden beri insanlık tarihinin bir parçası olarak görülmektedir (Bardsley ve Hugo, 2010; Dubey ve Mallah, 2015; Göktuna Yaylacı, 2016). Her ne kadar göç, yüzyıllar boyunca dünya ülkelerinin gündeminde olsa da (Gür, 2017, Tümertekin ve Özgüç, 1997) özellikle, son 30 yıllık süreçte ülkelerin en çok üzerinde durduğu konulardan biri haline gelmiştir (Yılmaz, 2014). Son 30 yılda, küreselleşmenin de etkisiyle dünya pazarlarında rekabetin artması gelişmiş ülkelerin diğer ülkeler üzerindeki ekonomik baskısını ve üstünlüğünü daha da arttırmıştır. Ekonomik anlamda dünya pazarlarında söz söylemeye başlayan gelişmiş ülkelerin uyguladıkları ekonomik politikalar, ülkeler arasındaki eşitsizlikleri arttırmış ve zengin ülkeler daha da zenginleşirken fakir ülkeler daha da fakirleşmeye başlamıştır (Güllüpınar, 2012). Bu durum, bireylerin sosyo-ekonomik yaşamlarını da etkilemiş ve insanlar daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmek için kendi ülkelerinden ayrılarak daha refah yaşayabilecekleri gelişmiş ve gelişmekte olan başka ülkelere göç etmişlerdir (Castles ve Miller, 2008). Ayrıca, gruplar ve ülkeler arası etnik ve siyasal çatışmalar da toplu göçleri beraberinde getirmiştir. Bu nedenle göç, dünya ülkelerinin siyasi politikalarında da dikkate almaları gereken öncelikli bir konu olarak görülmektedir (Yılmaz, 2014). Nitekim, 2000-2015 yılları arasında dünya genelinde göçe ilişkin değişim incelendiğinde de [küresel göçmen sayısı; 2000 yılında 173 milyon, 2005 yılında 191 milyon, 2010 yılında 222 milyon ve 2015 yılında 244 milyon olmuştur (BM-Uluslararası Göç Raporu, 2015)] uluslararası göçmen sayısının önemli ölçüde arttığını ve

küreselleşen dünyada göçün çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür (Dündar ve Kenyon, 2020).

Türkiye de geçmişten bu yana gerek ulusal gerekse uluslararası boyutta yoğun göç alan ülkelerden biridir (Sezer ve Şanlı, 2017). 1940'lardan itibaren özellikle Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyükşehirler başta olmak üzere pek çok şehre iş bulma amaçlı göçler yaşanmıştır (İçduygu ve Kirişçi, 2009). 2010 yılından sonra ise Türkiye, komşu ülkelerde yaşanan savaş, terör, vb. olaylar nedeniyle kitlesel göçe maruz kalmıştır (Ereş, 2015; İçduygu, 2012; İçduygu ve Damla, 2012). Özellikle, Mart 2011'den itibaren Suriye'de başlayan karışıklıklar Türkiye'yi, tarihinin en büyük göç hareketlerinden biriyle karşılaştırmıştır (Seydi, 2013).

Göç konusu tartışmalı bir siyasi konu olarak görülmektedir. Bu nedenle, vatandaşların göçün nedenleri, etkileri, yarattığı fırsatlar ve zorlukları açısından bilinçlendirilmesi önemlidir (Dündar ve Kenyon, 2020). Bireylerde oluşan önyargı ve genellemelerin erken yaşta gelişmeye başladığı düşünülürse (Van Ausdale ve Feagin, 2001) bu bilincin de bireye küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle, dünyada pek çok ülke göçün siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileri konusunda vatandaşlarını bilinçlendirebilmek için tarih, coğrafya, sosyal bilgiler gibi derslerde göç konusuna yer vermektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumun sorunları hakkında bilgi sahibi olmasına ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren etkin bir vatandaş olarak yetişmesine katkı sağlayan en temel derslerden biridir (Öztürk, 2015). Bu bakımdan gerek dünyada ve gerekse Türkiye'de yaşanan göçü ve göçün zaman içerisinde toplumlarda yarattığı değişimi bireylerin bilmesi ve anlaması için Sosyal Bilgiler dersine büyük görev düşmektedir. Diğer yandan, ortaokul basamağında göç konusu, göç türleri ve göçün tarihsel ve güncel hayattaki etkileri Sosyal Bilgiler dersinin içerdiği önemli konulardandır (MEB, 2005; MEB, 2018). Bu sebeple, Sosyal Bilgiler dersinde göç konusunun nasıl yer aldığını anlamak önemlidir.

Göç konusunda ülkelerin geliştirdiği politikalar örgün ve yaygın eğitim süreçleri kanalıyla vatandaşlara iletilmektedir ve bu uygulamada hazırlanan eğitim ortamları kadar

kullanılan materyaller de önem taşımaktadır (Dündar ve Kenyon, 2020). Bir ülkenin sahip olmak istediği vatandaş profilini yetiştirmesinde, ders kitapları ve öğretim programlarının etkili birer kaynak olduğu söylenebilir. Çünkü, öğretim programları gelecek nesillerin istenilen becerilere sahip olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Sezer ve Şanlı, 2017). Kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler öğretim programlarında ele alınmakta ve temel felsefi yaklaşımlar ve öğrenme kuramlarıyla desteklenmiş ders kitaplarında bireye aktarılmak istenen bu bilgilere yer verilmektedir (Aslan, 2010; Çeçen ve Çiftçi, 2007). Bu bağlamda, eğitim sisteminde hedeflenen niteliğe ulaşma konusunda ders kitapları ve öğretim programlarına önemli bir görev düştüğü söylenebilir. Bu anlamda, bu araştırmanın konusu olan göç olgusunun sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında nasıl ve hangi yönleriyle ele alındığını ortaya koymanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, günümüzde pek çok öğretmen ders saati içerisinde konuyu anlatırken ders kitaplarını takip etmektedir. Çoğu zaman okullarda ders kitaplarında verilen konuların dışına çıkılmamakta sadece ders kitabında yazılan bilgiler üzerinden konular anlatılmaktadır. Bu nedenle, bireye kazandırılması istenen bilgi, beceri ve değerlerin öncelikle ders kitaplarında verilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, göç konusunda dünyada ve Türkiye'de yaşanan değişimlerin öğretim programlarına ve ders kitaplarına nasıl yansıdığının araştırılması önemli görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde de Sosyal Bilgiler ve göç ilişkisi bulunan çalışmaların, genellikle sosyal bilgiler öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerinden göç konusunda görüş alma şeklinde yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Gülüm ve Ulusoy (2008)'un, "Sosyal Bilgiler Dersinde Göç Konusunun İşlenişinde Halk Türkülerinin Kullanılması" başlıklı uygulamalı bir çalışmasına rastlanmıştır. Ayrıca, Rüzgar (2014) ve Akkaya (2012) da yüksek lisans tez çalışmalarında sosyal bilgiler-göç ve drama ilişkisi üzerine araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmaların haricinde Dündar ve Kenyon (2020) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde okutulan ders kitaplarını göç ve göçmen konusu açısından incelemiştir. Alanyazında bulunan bu çalışmalar dışında, Türkiye'de tarihsel süreçte kabul edilmiş öğretim programları ve ders

kitaplarının göç konusuna nasıl yer verdiğine ilişkin karşılaştırmalı ve derinlemesine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın, göç konusunda Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarının son 15 yıllık durumunu ortaya koyması açısından özgün bir çalışma olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada şu soruya cevap aranacaktır:

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 ile 2020 yılları arasında kabul edilen Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında değişen ve değişmeyen göç olgusuna nasıl yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Nitel araştırmalarda veriler, gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanmaktadır (Lune ve Berg, 2017; Merriam, 2013). Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin derinlemesine ve sistemli bir şekilde incelenmesini gerektiren bir nitel araştırma yöntemidir. Dokümanlar, araştırmayı yapan araştırmacının müdahalesi olmadan daha önceden kaydedilmiş metinleri içeren veri kaynaklarıdır. Afişler, ajandalar, davetiyeler, kılavuzlar, notlar, tutanaklar, günlükler, mektuplar, ders kitapları, vb. kaynaklar doküman incelemesinde veri sağlamaktadır (Labuschagne, 2003). Bu araştırmada da, 2005 ile 2020 yılları arasında kabul edilen Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında göç olgusu inceleneceğinden, araştırmada doküman incelemesi yöntemine yer verilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada, Türkiye'nin göç sürecini inceleyebilmek amacıyla 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan ve 2005 yılı itibariyle ders kitabı olarak okutulmaya başlanan ders kitapları ile 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan ve 2020 Yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak okutulması kabul edilen ders kitaplarına veri toplama aracı olarak başvurulmuş ve Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarındaki göç olgusuna ilişkin veriler toplanmıştır.

2005 yılı öğretim programı sosyal bilgiler dersi kapsamında 10 yıl boyunca okutulmuş, daha sonra ise 2017-2018 yılında yeni program askıya çıkarılmıştır. 2018 yılında ise yeni öğretim programına son şekli verilmiş ve okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bu nedenle, 2005 yılı ders kitapları seçilirken 2005 yılı öğretim programının ilk okutulduğu yıllar (2006, 2007) ile son dönemindeki yıllardan (2013, 2014, 2015) kitaplar seçilmiştir.

Veri toplama araçları olarak kullanılan ders kitapları;

- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.07.2005 gün ve 283 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş 5. Sınıf ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.06.2006 gün ve 294 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş 6. Sınıf ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.04.2007 gün ve 95 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş 7. Sınıf ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.05.2015 tarihli ve 34 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş 5. sınıf ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 29.11.2013 tarih ve 175 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş 6. Sınıf ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 16.12.2014 tarih ve 106 sayılı kurul kararı ile 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş 7. Sınıf ders kitabı,

- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararı ile 2020-2021 öğretim yılında ders kitabı olarak kabul edilmiş 5. sınıf ders kitabı
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararı ile 2020-2021 öğretim yılında ders kitabı olarak kabul edilmiş 6. sınıf ders kitabı
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararı ile 2020-2021 öğretim yılında ders kitabı olarak kabul edilmiş 7. sınıf ders kitabıdır.

Verilerin analizi

Göç olgusunun ders kitaplarında nasıl yer aldığına ilişkin alanyazında belli bir kategori bulunmadığından araştırmada içerik analizinden (tümevarımsal analiz) yararlanılmıştır. Elde edilen veriler satır satır kodlama yapılarak analiz edilmiş ve kodlardan temalara ulaşılmıştır. Elde edilen temalardan yola çıkarak bulgulara ulaşılmış ve tablolaştırılarak bulgular kısmı raporlanmıştır.

Sınırlılık

Araştırmada, 2005 ve 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programları; 2005 yılı öğretim programı kapsamında hazırlanan ders kitapları ve 2018 yılı öğretim programı kapsamında hazırlanan 2020 yılı ders kitapları ile sınırlıdır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda araştırmacının kendi algısından sıyrılamadığının düşünülmesi nitel araştırmanın eleştirildiği noktalardan birisidir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Araştırmacılar, bu dezavantajlı durumu ortadan kaldırmak için bazı inandırıcılık stratejilerini kullanmaktadır.

Bu araştırmada da inandırıcılığı arttırmak için “tranqulation” denilen veri çeşitlemesine gidilmiş ve farklı yıllara ilişkin hem öğretim programları hem de ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada, 2005 ve 2018 yılına ait iki adet Sosyal Bilgiler öğretim programı incelenmiştir. Ayrıca, 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programına dayalı okutulan, farklı yıllara ait altı adet

Sosyal Bilgiler ders kitabı ile 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programına dayalı okutulan üç adet Sosyal Bilgiler ders kitabı araştırmada incelenmiştir.

BULGULAR

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında göç konularına ilişkin kazanımlar incelendiğinde 5. Sınıftan 7. Sınıfa kadar toplam iki öğrenme alanında 3 kazanımın bulunduğu; göç konusuna ilişkin en fazla etkinliğin de 7. sınıfta olduğu görülmüştür. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda göç konularına ilişkin bulunan kazanımlara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

	Öğrenme alanı	**Kazanım**	**Etkinlik**	**Açıklama**
5. sınıf	-	-	-	-
6. Sınıf	Kültür ve Miras	Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.		Türk destanları, yazıtlar, döneme ait seyahatnameler vb. belgelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde Hun, Kök Türk ve Uygur dönemi ele alınacak; **Kavimler Göçü** ve sonuçlarına da yer verilecektir.
7. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.	Yârim İstanbul'u Mesken mi tuttun? Göçmen Olan Kuşlar mı? Doğduğumuz Yerden Doyduğumuz Yere	Ülkemizdeki göçün neden ve sonuçları, tarihten ve günümüzden örneklerle sorgulanacaktır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 5. Sınıf düzeyinde göç konusuna ilişkin bir kazanım yer almamaktadır. 6. Sınıfta Kültür ve Miras öğrenme alanında

"*Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur."* kazanımında dolaylı olarak göç konusuna değinildiğine, kazanımın açıklamasında verilen "*Türk destanları, yazıtlar, döneme ait seyahatnameler vb. belgelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde Hun, Kök Türk ve Uygur dönemi ele alınacak; Kavimler Göçü ve sonuçlarına da yer verilecektir*." bilgisiyle ulaşılmaktadır. 7. Sınıfta İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında "*Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.*" kazanımında doğrudan göç konusuna yer verilmekte ve öğretim programında bu kazanıma ilişkin "*Ülkemizdeki göçün neden ve sonuçları, tarihten ve günümüzden örneklerle sorgulanacaktır.*" açıklaması verilmektedir. Yine 7. Sınıfta *"Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar."* Kazanımında dolaylı olarak göç konusuna değinilmektedir. Bu kazanımın göç konusuna yer verdiği ise programda gösterilen "*Doğduğumuz Yerden Doyduğumuz Yere*" etkinliğiyle anlaşılmaktadır. Araştırmada, derslerde kullanılabilecek etkinlik bağlamında da göç konularıyla ilgili etkinliklere "*Yârim İstanbul'u Mesken mi tuttun?*", "*Göçmen Olan Kuşlar mı?"* ve "*Doğduğumuz Yerden Doyduğumuz Yere*" olmak üzere üç etkinlikle sadece 7. Sınıfta yer verildiği görülmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 2005 ve 2015 yıllarında okutulan ders kitapları incelendiğinde, 5., 6. ve 7. Sınıf düzeyinde farklı ünitelerde göç konusundan bahsedildiği ve 2005 programıyla paralel olarak 2005 yılında okutulan ders kitaplarında 6. ve 7. sınıfta göç konusuna değinildiği görülmektedir. 2015 yılında okutulan ders kitaplarında ise 5. sınıfta da göç konusuna yer verildiği ve 2005 yılına göre göç konusuna değinen ünite sayısında artış olduğu anlaşılmaktadır. 2005 ve 2015 yıllarında okutulan ders kitaplarında göç olgusu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

2005 ve 2015 Yıllarında Okutulan Ders Kitaplarında Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

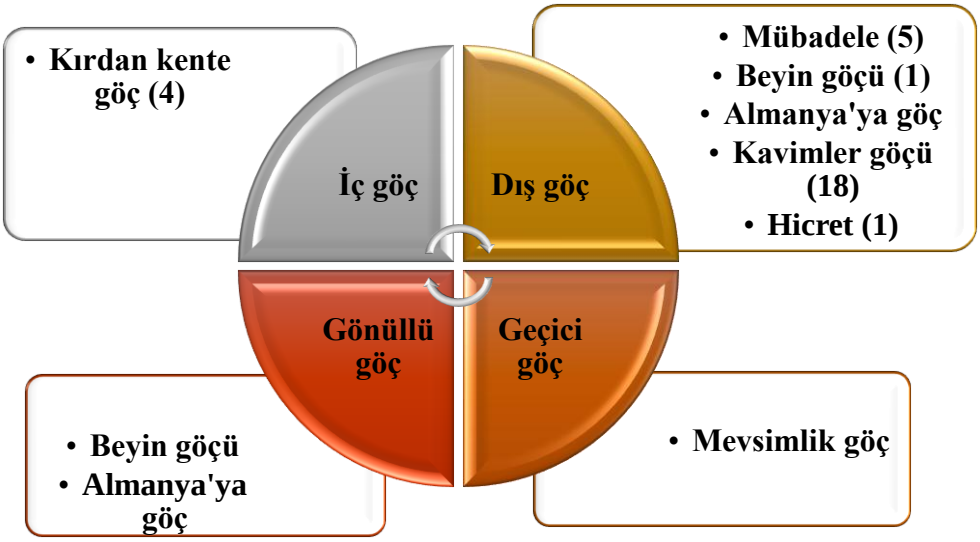
	2005 Yılı Ders Kitapları	**2015 Yılı Ders Kitapları**
5. sınıf	-	Bölgemizi tanıyalım **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)**
6. sınıf	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum **(Birey ve Toplum)** Yeryüzünde Yaşam **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)** İpek Yolunda Türkler **(Kültür ve Miras)** Ülkemiz ve Dünya **(Küresel Bağlantılar)**	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum **(Birey ve Toplum)** Yeryüzünde Yaşam **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)** İpek Yolunda Türkler **(Kültür ve Miras)**
7. sınıf	Ülkemizde Nüfus **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)** Türk Tarihinde Yolculuk **(Kültür ve Miras)**	Ülkemizde Nüfus **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)** Türk Tarihinde Yolculuk **(Kültür ve Miras)** Ekonomi ve Sosyal Hayat **(Üretim, Dağıtım ve Tüketim)** Ülkeler Arası Köprüler **(Küresel Bağlantılar)**

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi, 2005 yılında 5. Sınıfta göç konusuna yer veren bir ünite bulunmamaktadır. 6. Sınıfta, Birey ve Toplum öğrenme alanında Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesinde, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında Yeryüzünde Yaşam ünitesinde, Kültür ve Miras öğrenme alanında İpek Yolunda Türkler ünitesinde ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanında Ülkemiz ve Dünya ünitesinde göç olgusuna yer verilmiştir. İpek Yolunda Türkler ünitesinde Kavimler göçü ile doğrudan göç olgusuna değinilirken, diğer ünitelerde göçe dair örnekler verilmiştir. 7. Sınıfta ise İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında Ülkemizde Nüfus ünitesinde ve Kültür ve Miras öğrenme alanında Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde göç konularına değinilmiştir. Ülkemizde Nüfus ünitesinde göçün sebep ve sonuçlarıyla doğrudan göç olgusundan bahsedilirken, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde yine göç konusuyla ilgili örnekler verilmiştir.

2015 yılında ise 5. Sınıfta göç konusuna İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında Bölgemizi Tanıyalım konusunda yer verilmiştir. Bölgemizi Tanıyalım ünitesinin Yaşanacak Yerler konusunda kazandırılacak kavramlar içerisinde göç kavramı geçmektedir. 6. Sınıfta, Birey ve Toplum öğrenme alanında Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesinde, İnsanlar, Yerler ve Çevreler

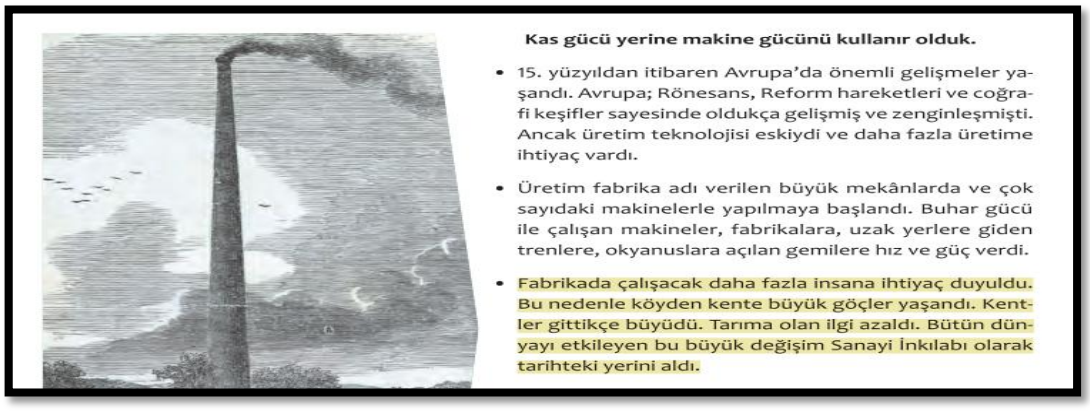
öğrenme alanında Yeryüzünde Yaşam ünitesinde ve Kültür ve Miras öğrenme alanında İpek Yolunda Türkler ünitesinde göç olgusuna yer verilmiştir. İpek Yolunda Türkler ünitesinde Kavimler göçü ile doğrudan göç olgusuna değinilirken, diğer ünitelerde göçe dair örnekler verilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesinde Atatürk'ün eğitim almaları için Afet İnan, Burhan Toprak gibi ünlü sosyal bilimcileri Avrupa'ya göndermesiyle eğitim amaçlı göçler, Yeryüzünde Yaşam ünitesinde ise Geçmişten Günümüze Yerleşme konusunda ilk yerleşmelerde iklim değişikliğinin etkisiyle yapılan göçler örnek gösterilmiştir. 7. Sınıfta ise İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında Ülkemizde Nüfus ünitesinde, Kültür ve Miras öğrenme alanında Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinde ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanında Ülkeler Arası Köprüler ünitesinde göç olgusuna yer verilmiştir. Ülkemizde Nüfus ünitesinde göçün sebep ve sonuçlarından, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde Türklerin Yeni Yurdu Anadolu konusunda Orta Asya'dan Anadolu'ya göçünden ve Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinde sanayi devrimiyle birlikte köyden kente yapılan göçlerden bahsedilmiştir. Bu ünitelerde doğrudan göç olgusunun türlerine yer verilirken Ülkeler Arası Köprüler ünitesinde ise küresel ısınmanın bir sonucu olarak göçlerin yaşanacağından bahsedilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir başka bulgu ise, 2005 yılı öğretim programıyla hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında iç göç, dış göç, gönüllü göç ve geçici göç olmak üzere dört kategoride bahsedildiği; ancak bu göç konularının çoğunlukla iç göçte kırdan kente göç, dış göçte ise kavimler göçü ve mübadele şeklinde olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan göç türlerine ilişkin bilgiler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 2005 ve 2015 yıllarında okutulan ders kitaplarında yer alan göç konuları

Şekil 1'de görüldüğü üzere, 2005 yılı öğretim programıyla hazırlanan ders kitaplarında iç göçte kırdan kente göçten ve geçici göç kategorisinde de alınabilecek mevsimlik göçten bahsedilmiştir. Dış göçte ise mübadele, kavimler göçü, hicret ve gönüllü göç kategorisinde de alınabilecek beyin göçü ve Almanya'ya göçten de bahsedilmiştir. Ders kitaplarında iç göç konusunda en çok kırdan kente göçten bahsedilmiş bir konuda da mevsimlik göçe değinilmiştir. 2015 yılında ders kitaplarında yer verilen kırsal alandan kente göç örneği Görsel 1' de verilmiştir.



Görsel 1. 2015 yılı kırsal alandan kente göç konusu (Ekonomi ve Sosyal Hayat Ünitesi)

Ders kitaplarında dış göç türüyle ilgili olarak en çok Kavimler Göçü konusuna (18) değinildiği, daha sonra en çok Bulgaristan ile yapılan mübadeleden (5) bahsedildiği ve birer

konuda da beyin göçüne ve hicrete yer verildiği belirlenmiştir. 2005 ve 2015 yıllarına ait dış göçle ilgili verilen örnekler Görsel 2, Görsel 3 ve Görsel 4'te verilmiştir.


Anayasa'da yer alan bazı özel durumlar dışında Anayasa'mı
yurt dışına çıkma hürriyeti sağlamaktadır. Yurt dışına çıkışları
bir sebebi de eğitimdir. Eğitim amaçlı yurt dışına giden gençleri
bir kısmı gittikleri ülkelere yerleşmektedirler. Yetişmiş insan gücü
hareketi olarak değerlendirilen beyin göçü Anayasa'da
sınırlandırılmasına rağmen tartışılan bir konudur.

Beyin göçü neden yapılmaktadır? Beyin göçünün göç
edenlere ve ülkemize ne gibi etkileri olduğunu tartışınız.

46

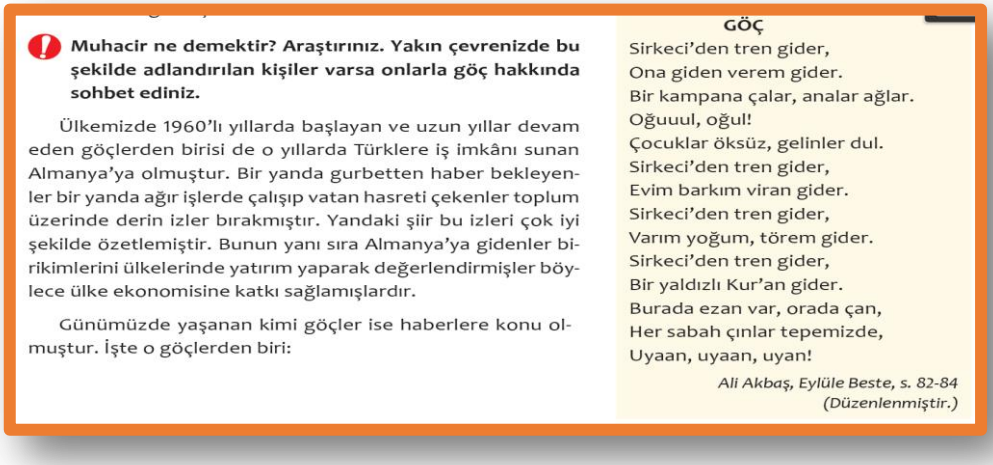
Görsel 2. Beyin göçü (2005 Ders Kitabı)


Bulgaristandan dün b
göçmen kafilesi geldi

Trenden inenler yerlere kapanarak «Vatanımı
vatanımız» diye yüzlerini toprağa sürdüler

Bulgaristan'dan gelen göçmenler, 1951,
dergi, Ocak 1998, s. 21.

Görsel 3. Mübadele (2005 Ders Kitabı)


Muhacir ne demektir? Araştırınız. Yakın çevrenizde bu şekilde adlandırılan kişiler varsa onlarla göç hakkında sohbet ediniz.

Ülkemizde 1960'lı yıllarda başlayan ve uzun yıllar devam eden göçlerden birisi de o yıllarda Türklere iş imkânı sunan Almanya'ya olmuştur. Bir yanda gurbetten haber bekleyenler bir yanda ağır işlerde çalışıp vatan hasreti çekenler toplum üzerinde derin izler bırakmıştır. Yandaki şiir bu izleri çok iyi şekilde özetlemiştir. Bunun yanı sıra Almanya'ya gidenler birikimlerini ülkelerinde yatırım yaparak değerlendirmişler böylece ülke ekonomisine katkı sağlamışlardır.

Günümüzde yaşanan kimi göçler ise haberlere konu olmuştur. İşte o göçlerden biri:

GÖÇ

Sirkeci'den tren gider,
Ona giden verem gider.
Bir kampana çalar, analar ağlar.
Oğuuul, oğul!
Çocuklar öksüz, gelinler dul.
Sirkeci'den tren gider,
Evim barkım viran gider.
Sirkeci'den tren gider,
Varım yoğum, törem gider.
Sirkeci'den tren gider,
Bir yaldızlı Kur'an gider.
Burada ezan var, orada çan,
Her sabah çınlar tepemizde,
Uyaan, uyaan, uyan!

Ali Akbaş, Eylüle Beste, s. 82-84
(Düzenlenmiştir.)

Görsel 4. Almanya'ya yapılan işçi göçü (2015 Ders kitabı)

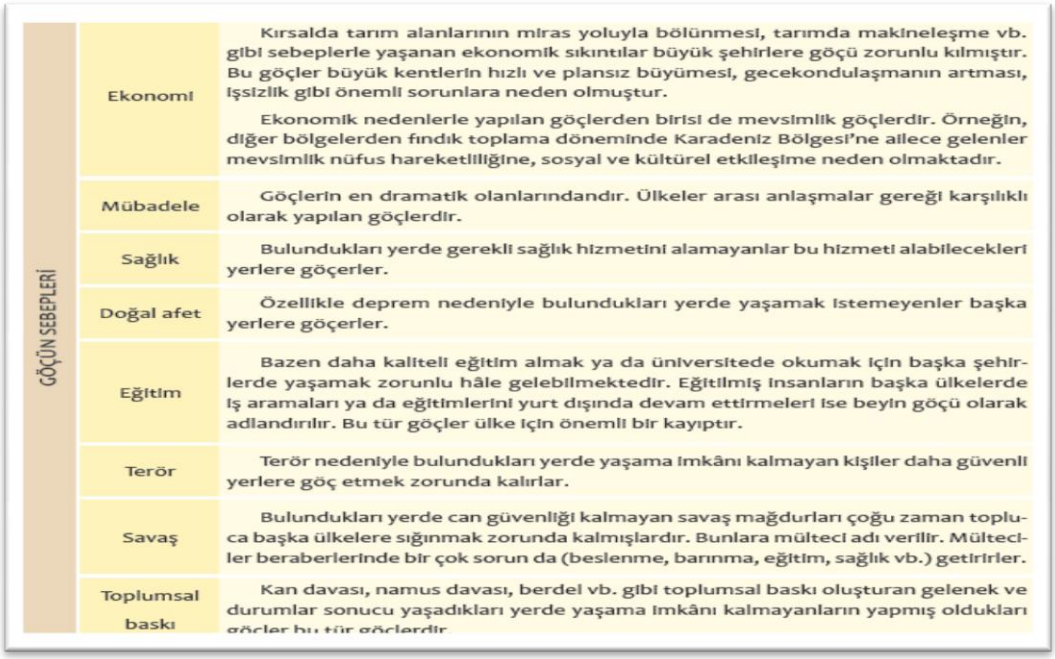
2005 ve 2015 yıllarında okutulan ders kitaplarında verilen konular göçün sebepleri ve sonuçları bağlamında incelendiğinde, sebeplerinin daha çok iş gücü ihtiyacı, eğitim, kıtlık, kuraklık vb. olarak anlatıldığı; sonuçlarının ve etkilerinin ise çarpık kentleşme ve işsizlik olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan göçün sebep ve sonuçlarına ilişkin Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

2005 ve 2015 Yılları Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Göçün Sebepleri ve Sonuçları

2005 Yılı Ders Kitapları		**2015 Yılı Ders Kitapları**	
Sebepler	**Sonuçlar**	**Sebepler**	**Sonuçlar/Etkileri**
İş değişikliği	Çarpık kentleşme	Terör	Çarpık kentleşme
İklim değişikliği	İşsizlik	Doğal afet	İşsizlik
Kıtlık / kuraklık	Kavimler göçünün sonuçları	Savaş	Kavimler göçünün sonuçları
Kırsal alanda insan gücüne ihtiyacın azalması		Toplumsal baskı (Kan davası, berdel vb.)	Psikolojik boyutları
Siyasi nedenler (Mübadele, Kavimler göçü)		Siyasi nedenler (Mübadele, Kavimler göçü)	
Eğitim		Sağlık	
		Eğitim	

Tablo 3'te göründüğü gibi, 2005 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün sebepleri daha çok iş değişikliği, eğitim, kıtlık, kuraklık, iklim değişikliği, kırsal alanda iş gücüne duyulan ihtiyacın azalması ve siyasi nedenler olarak anlatılmıştır. Bu sebepler genellikle, anlatılan tarih konularının içerisinde geçen mübadele ve Kavimler Göçü gibi olaylarını ve Türklerin göçebe hayatta yeni yurt aramalarını kapsamaktadır. 2015 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ise bu sebeplerin yanı sıra kan davası, berdel vb. şekillerde ortaya çıkan toplumsal baskı, savaş, terör gibi günümüz olaylarını da içeren sebepler ders kitaplarına yansımıştır. Bu yılda okutulan 7. Sınıf ders kitabında göçün sebeplerinin verilişi Görsel 5'te gösterilmiştir.



GÖÇÜN SEBEPLERİ	
Ekonomi	Kırsalda tarım alanlarının miras yoluyla bölünmesi, tarımda makineleşme vb. gibi sebeplerle yaşanan ekonomik sıkıntılar büyük şehirlere göçü zorunlu kılmıştır. Bu göçler büyük kentlerin hızlı ve plansız büyümesi, gecekondulaşmanın artması, işsizlik gibi önemli sorunlara neden olmuştur. Ekonomik nedenlerle yapılan göçlerden birisi de mevsimlik göçlerdir. Örneğin, diğer bölgelerden fındık toplama döneminde Karadeniz Bölgesi'ne ailece gelenler mevsimlik nüfus hareketliliğine, sosyal ve kültürel etkileşime neden olmaktadır.
Mübadele	Göçlerin en dramatik olanlarındandır. Ülkeler arası anlaşmalar gereği karşılıklı olarak yapılan göçlerdir.
Sağlık	Bulundukları yerde gerekli sağlık hizmetini alamayanlar bu hizmeti alabilecekleri yerlere göçerler.
Doğal afet	Özellikle deprem nedeniyle bulundukları yerde yaşamak istemeyenler başka yerlere göçerler.
Eğitim	Bazen daha kaliteli eğitim almak ya da üniversitede okumak için başka şehirlerde yaşamak zorunlu hâle gelebilmektedir. Eğitilmiş insanların başka ülkelerde iş aramaları ya da eğitimlerini yurt dışında devam ettirmeleri ise beyin göçü olarak adlandırılır. Bu tür göçler ülke için önemli bir kayıptır.
Terör	Terör nedeniyle bulundukları yerde yaşama imkânı kalmayan kişiler daha güvenli yerlere göç etmek zorunda kalırlar.
Savaş	Bulundukları yerde can güvenliği kalmayan savaş mağdurları çoğu zaman toplu-ca başka ülkelere sığınmak zorunda kalmışlardır. Bunlara mülteci adı verilir. Mülteciler beraberlerinde bir çok sorun da (beslenme, barınma, eğitim, sağlık vb.) getirirler.
Toplumsal baskı	Kan davası, namus davası, berdel vb. gibi toplumsal baskı oluşturan gelenek ve durumlar sonucu yaşadıkları yerde yaşama imkânı kalmayanların yapmış oldukları göçler bu tür göçlerdir.

Görsel 5. 2015 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında göçün sebepleri

2005 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün sonuçları ise genellikle işsizlik ve barınma anlamında anlatılmış ve gelen göçlerin şehirlerde çarpık kentleşmeye neden olduğu ifade edilmiştir. Bunun dışında yine sebeplerle paralel olarak sonuçlarda da Kavimler göçünün sonuçlarına yer verilmiştir. 2015 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ise göçün sonuçlarında 2005 yılından farklı olarak psikolojik boyutlarına değinildiği söylenebilir. 7. sınıf ders kitabında «*Tarih boyunca yaşanan bazı göçler insanların hafızasında derin izler bırakmıştır*» şeklinde bir cümleyle psikolojik açıdan da insanları etkilediğine vurgu yapıldığı söylenebilir.

2005-2015 yılları Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göç olgusu incelendiğinde, göçün iç ve dış göç olarak mübadele, Almanya'ya göç ve kırdan kente yapılan göç çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda göç konularına ilişkin kazanımlar incelendiğinde 5. Sınıftan 7. Sınıfa kadar toplam iki öğrenme alanında 2 kazanımın bulunduğu; 5. ve 6. Sınıfta kazanımın bulunmadığı ve bu kazanımların da 7. sınıfta olduğu

görülmüştür. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda göç konularına ilişkin bulunan kazanımlara ait bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

	Öğrenme alanı	**Kazanım**	**Açıklama**
5. sınıf	**-**	**-**	**-**
6. Sınıf	-	-	
7. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	
	Küresel Bağlantılar	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 5. ve 6. Sınıf düzeyinde göç konusuna ilişkin bir kazanım yer almamaktadır. 7. Sınıfta göç konusuyla doğrudan ilişkili iki kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında bulunan "*Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır."* ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanında bulunan "*Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir*." kazanımlarıdır. Küresel bağlantılar öğrenme alanında verilen kazanımda "*Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır*." açıklaması yapılmıştır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 2020 yılı ders kitapları incelendiğinde, 5., 6. ve 7. Sınıf düzeyinde farklı ünitelerde göç konusundan bahsedildiği ve 2018 programında sadece 7. Sınıfta doğrudan göç konusuna ilişkin kazanımlar bulunsa da ders kitaplarında her sınıf seviyesinde göç konusuna değinildiği görülmektedir. 2020 yılında okutulan ders kitaplarında göç olgusu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

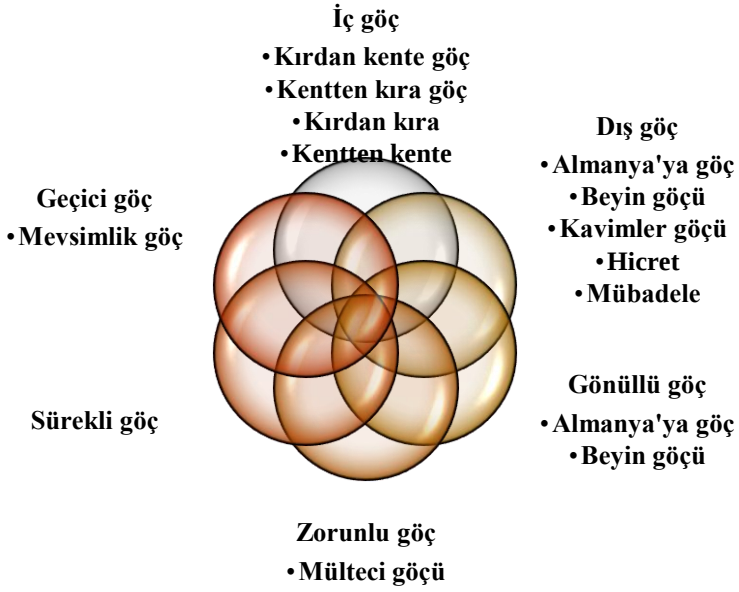
2020 Yılında Okutulan Ders Kitaplarında Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

	2020 Yılı Ders Kitapları
5. sınıf	Toplum İçinde Ben **(Birey ve Toplum)** Ülkem, Kültürüm ve Tarihim **(Kültür ve Miras)** Yaşadığımız Yer **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)** Üretimden Tüketime **(Üretim, Dağıtım ve Tüketim)**
6. sınıf	Tarihe Yolculuk **(Kültür ve Miras)** Yeryüzünde Yaşam **(İnsanlar, Yerler ve Çevreler)**
7. sınıf	Kültür ve Miras İnsanlar, Yerler ve Çevreler Üretim, Dağıtım ve Tüketim Küresel Bağlantılar

Tablo 5'te görüldüğü üzere, 2020 yılında 5., 6. ve 7. sınıfta farklı ünitelerde göç konusuna yer verilmiştir. 5. Sınıfta Birey ve Toplum öğrenme alanında Toplum İçinde Ben ünitesinde, Kültür ve Miras öğrenme alanında Ülkem, Kültürüm ve Tarihim ünitesinde, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında Yaşadığımız Yer ünitesinde ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında Üretimden Tüketime ünitesinde göç konularına yer verilmiştir. Toplum İçinde Ben ünitesinin Çocuk Hakları Her Yerde konusunda bazen çocukların aileleriyle birlikte göç etmek zorunda kalabileceklerine değinilmiştir. Ülkem, Kültürüm ve Tarihim ünitesinde ise Anadolu Medeniyetleri konusu anlatılırken Anadolu'nun tarihte çok fazla göç aldığından bahsedilmiştir. Yaşadığımız Yer ünitesinin Nerede yaşanır konusunda bir şehrin nüfusunun az ya da fazla olmasına etki eden etmenler anlatılırken göçe değinilmiştir. Üretimden Tüketime ünitesinde ise Çevremdeki Meslekler konusunda göçten bahsedilmiş ve sanayi, ulaşım gibi faktörlerin şehirlerin göç alıp vermesindeki etkisi anlatılmıştır. 5. Sınıfta ders kitaplarında göç konusu ile ilgili yer alan bilgilere bakıldığında, öğretim programıyla paralel olarak doğrudan göç olgusuna yer verilmediği, ancak çeşitli konularla göçün bağdaştırıldığı söylenebilir. 6. Sınıfta, Kültür ve Miras öğrenme alanında Tarihe Yolculuk ünitesinde ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında Yeryüzünde Yaşam ünitesinde olmak üzere iki ünitede göç konularından bahsedildiği belirlenmiştir. Tarihe Yolculuk ünitesinde Türklerin Anayurdu Orta Asya konusunda Türklerin

konargöçer hayat tarzına, kavimler göçüne ve hicrete yönelik bilgilere yer verilmiştir. Yeryüzünde Yaşam ünitesinde ise Ülkemizin Beşerî Coğrafyası konusunda şehirler arası nüfus farklılıkları anlatılırken göç konusuna değinilmiştir. 2020 yılı 7. Sınıf ders kitaplarında ünite isimleri programdaki öğrenme alanlarıyla aynı adı taşımaktadır. Bu nedenle, tabloda sadece öğrenme alanları verilmiştir. 7. Sınıfta ise Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve Küresel Bağlantılar ünitesinde/öğrenme alanında göç konularından bahsedilmiştir. Bu ünitelerden İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Küresel Bağlantılar ünitelerinde doğrudan göç konularına yer verilmiş ve öğretim programıyla paralel olarak İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde göçün neden ve sonuçlarına, Küresel Bağlantılar ünitesinde ise bir küresel sorun olarak göç konusuna yer verilmiştir. Bu üniteler dışında Kültür ve Miras ünitesinde Osmanlı Devleti döneminde Türkmenlerin konargöçer hayatına ve sanayi inkılabıyla birlikte kırdan kente başlayan kırdan kente göçe değinilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde ise yine kırdan kente göçten bahsedilmiştir.

Araştırmada 2020 yılı ders kitapları ile ilgili elde edilen bulgulardan biri de alanyazında bulunan pek çok göç türüne ders kitaplarında yer verilmiş olmasıdır. 2020 yılı ders kitaplarında yer verilen göç türleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2020 Yılı Ders Kitaplarında Göç Türleri

Şekil 2' de görüldüğü üzere, 2020 yılı ders kitaplarında iç göç, dış göç, zorunlu göç, gönüllü göç, geçici göç ve sürekli göç olmak üzere altı farklı göç türüne yer verilmiştir. Bu göç türleri de kendi içerisinde sınıflanmıştır. Yapılan sınıflama kitaplarda göç türlerine ait verilen örneklerle ortaya çıkarılmıştır. İç göçte kırdan kente, kentten kıra, kırdan kıra ve kentten kente yapılan göçlerden bahsedilmiştir. Bunun dışında geçici göç kapsamında alınan mevsimlik göçte aynı zamanda iç göç türünde değerlendirilebilir. Ancak kitaplarda mevsimlik göç geçici göç kapsamında değerlendirildiğinden bu göç türünün başlığı altında verilmiştir. İç göç kategorisinde verilen kentten kıra göç ile ilgili 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında verilen örnek Görsel 6'da gösterilmiştir.



5.25

Kındıra köyü Kartalkaya Kayak Merkezi'ne varmadan önceki son köydür. Türkiye'nin en gözde kayak merkezlerinden birisi olan Kartalkaya Kayak Merkezi Bolu ilinin güneydoğusunda Köroğlu Dağları üzerinde yer almaktadır. Kayak merkezinde aralık ayı başından mart ayı sonlarına kadar kayak yapılabilmektedir. Kındıra köyünün kaderi Kartalkaya Kayak Merkezi'nin açılmasıyla değişmiştir. Kayak merkezine giden yolun köyden geçmesi halkın geçim kaynaklarını ve yaşayışını değiştirmiştir. Nasıl mı? Gelin birlikte bakalım.

Görsel 6. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kentten Kıra Göç

Görsel 6 ile ilgili ders kitabında Kartalkaya Kayak Merkezine en yakın köy olan Kındıra Köyünden bahsedilmiş ve bu köy üzerinden geçen yolla ilgili olarak "*Ülkemizde genellikle köylerden kente doğru göçler yaşanırken bu köyde tersi bir durum var. Bu yol sayesinde köyü ve doğal güzelliklerini tanıyan insanlar buraya göç etmeye başlamışlar."* ifadeleri kullanılmıştır.

2020 yılı ders kitaplarında dış göç ise mübadele, hicret ve kavimler göçü başlıklarıyla şekillenmiştir. Yine gönüllü göç kapsamına alınan Almanya'ya göç ve beyin göçü de dış göç kapsamında değerlendirilebilir. Bu türler haricinde 7. Sınıf ders kitabında sürekli göç ve mülteci

göçünün örnek gösterildiği zorunlu göçler de ders kitaplarında yer almıştır. Zorunlu göç kategorisinde mülteci göçüne verilen örnek Görsel 7'de gösterilmiştir.



Görsel 7. 2020 Yılı 7. Sınıf Ders Kitabında Zorunlu Göç

2020 yılında okutulan ders kitaplarında verilen konular göçün sebepleri ve sonuçları bağlamında incelendiğinde, sebeplerinin daha çok iş gücü ihtiyacı, eğitim, kıtlık, kuraklık, dış baskılar, bağımsız yaşama arzusu, eğitim, güvenlik, vb. olarak anlatıldığı; sonuçlarının ve etkilerinin ise çarpık kentleşme, işsizlik, çevre kirliliği, vb. olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan göçün sebep ve sonuçlarına ilişkin Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

2020 Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Göçün Sebep ve Sonuçları

2020 Yılı Ders Kitapları	
Sebepler	**Sonuçlar/Etkileri**
İklim Şartları/Tarım İşçiliği	Çarpık kentleşme/Gecekondulaşma
Doğal Afet	Çevre kirliliği
Savaş/İç Savaş/Terör	Trafik sorunları
Bağımsız Yaşama Arzusu/Dinlenme İhtiyacı	İşsizlik
Şehirlerin Çekiciliği/İticiliği	Üretimde düşüş
Sağlık	Toplumsal çevrede değişme
Eğitim	Kavimler göçünün sonuçları
Güvenlik	
İş Bulma İsteği	
Kuraklık/ Otlak Bulma	
Siyasi Nedenler (Mübadele, Kavimler göçü)	

Tablo 6'da görüldüğü üzere, 2020 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün sebepleri iklim şartları, tarım işçisi olarak çalışma, doğal afet, savaş, terör, bağımsız yaşama arzusu, dinlenme ihtiyacı, şehirlerin çekiciliği/iticiliği, sağlık, eğitim, güvenlik, iş bulma isteği, kuraklık ve siyasi

nedenler olarak anlatılmıştır. 2020 yılında okutulan 7. Sınıf ders kitabında göçün sebeplerinin verilişi Görsel 8'de gösterilmiştir.



Görsel 8. 2020 yılı 7. Sınıf ders kitabında göçün sebepleri

2020 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün sonuçları ise işsizlik, kısal alanda genellikle yaşlı kesimin kalmasından kaynaklanan üretimde düşüş, trafik sorunları, çevre kirliliği, çarpık kentleşme ve gecekondulaşma, kırdan kente göç sonucu toplumsal çevrede değişme şeklinde ifade edilmiştir. Bunun dışında yine sebeplerle paralel olarak sonuçlarda da Kavimler göçünün sonuçlarına yer verilmiştir.

2005 Yılından 2020 Yılına Kadar Geçen Süreçte Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Göç Olgusuna İlişkin Bulgular

2005 yılı öğretim programından 2018 yılı öğretim programına kadar geçen süreçte öğretim programında göç olgusu incelendiğinde, kazanım sayısında bir azalmanın olduğu, 2018 yılında daha az kazanıma yer verildiği görülmüştür. 2005 ve 2018 yıllarında kabul edilen Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan göç kazanımlarının sayısı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

2005-2018 Yılları Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Göç Kazanımlarının Sayısı

	2005 Yılı	2018 Yılı
5. sınıf	-	-
6. sınıf	1	-
7. sınıf	2	2
TOPLAM	**3**	**2**

Tablo 7'de görüldüğü üzere, 2005 ve 2018 yıllarında kabul edilen öğretim programlarında 5. Sınıf seviyesinde göç konusu ile ilgili doğrudan ya da dolaylı bir kazanıma yer verilmemiştir. 6. Sınıf seviyesine bakıldığında, 2005 yılında bir adet kazanıma yer verildiği, ancak 2018 yılında bu kazanımın devam ettirilmediği görülmektedir. 7. Sınıf seviyesinde ise hem 2005 yılında hem de 2018 yılında göç ile ilgili iki adet kazanıma yer verildiği görülmektedir. Toplam kazanım sayısına bakıldığında, 2005 yılında tüm sınıf seviyelerinde üç adet kazanıma yer verildiği, 2018 yılı öğretim programında ise iki adet kazanıma yer verildiği görülmektedir.

Araştırmada, 2005 ve 2018 yıllarında kabul edilen öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanan ders kitaplarında da göç olgusunun farklı şekilde dağılım gösterdiği bulunmuştur. 2005, 2015 ve 2020 yıllarına ait ders kitaplarında göç konusunun nasıl yer aldığı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

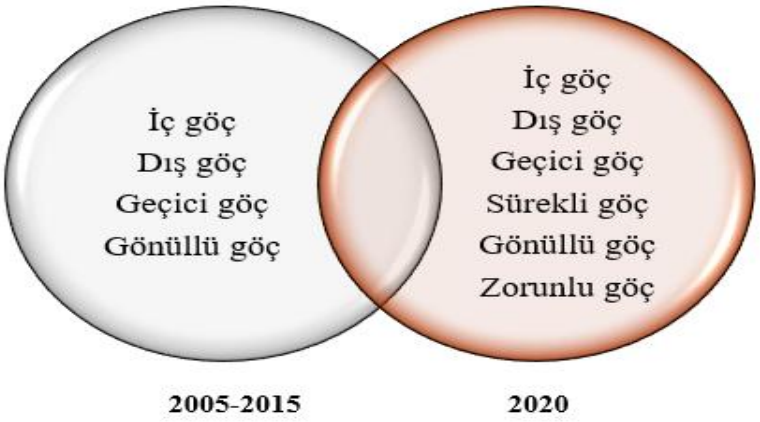
2005, 2015 ve 2020 Yıllarına Ait Ders Kitaplarında Göç Konusuna İlişkin Bulgular

	2005 Yılı	2015 Yılı	2020 Yılı
5. sınıf	-	1	4
6. sınıf	4	3	2
7. sınıf	2	4	4
TOPLAM	**6**	**8**	**10**

Tablo 8 incelendiğinde, 5. Sınıf seviyesinde 2005 yılında hiçbir konuda göç olgusuna yer verilmezken, 2015 yılında bir konuda göç konusundan bahsedildiği ve 2020 yılında bu sayının dörde yükseldiği görülmektedir. 6. Sınıf seviyesinde 2005 yılında dört konuda göç konusuna

değinilirken 2015 yılında üç konuda göçe yer verildiği, 2020 yılında ise bu sayının iki konuya düştüğü görülmektedir. 7. Sınıf seviyesinde ise 2005 yılında iki konuda göç konusundan bahsedildiği, bu sayının 2015 yılında dörde yükseldiği ve 2020 yılında da konu sayısının aynı kaldığı görülmektedir. Toplam konu sayısına bakıldığında ise 2005 yılında altı konuda, 2015 yılında sekiz konuda ve 2020 yılında 10 konuda göç konusundan bahsedildiği ve 2005 yılından 2020 yılına kadar geçen süreçte öğretim programlarının aksine göç konusunun diğer konular içerisinde daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen başka bir bulgu ise 2005 yılından 2020 yılına kadar geçen süreçte, ders kitaplarında farklı göç türlerine yer verilme konusunda bir iyileşmenin olduğudur. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarına dayalı olarak okullarda okutulması kabul edilen ders kitaplarında verilen göç türlerine ait bilgiler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 2005, 2015 ve 2020 Yıllarına Ait Ders Kitaplarında Göç Türleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere, 2005 ve 2015 yıllarında ders kitaplarında iç göç, dış göç, geçici göç ve gönüllü göç olmak üzere dört farklı göç türünden bahsedilmektedir. Bu göç türleri içerisinde genellikle kırdan kente göç, Almanya'ya göç, mevsimlik göç ve eğitim için göç konularına değinildiği Şekil 1'de de açıklanmıştır (Bkz. Şekil 1). 2020 yılı ders kitaplarına bakıldığında ise göç türlerinin sınırlı şekilde de olsa genişletildiği ve iç göç, dış göç, geçici göç ve gönüllü göç türlerinin yanında sürekli göç ve zorunlu göç türlerinden de bahsedildiği görülmektedir. Bu göç türleri içerisinde 2020 yılı ders kitaplarında 2005 ve 2015 yılı ders kitaplarında verilen göç

türleri haricinde Şekil 2'de anlatılan zorunlu göç türü kapsamında mülteci göçü, iç göç kapsamında kentten kıra, kırdan kıra ve kentten kente göç durumlarına da yer verildiği belirlenmiştir (Bkz. Şekil 2).

Araştırmada 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarına dayalı hazırlanan ders kitaplarında görülen başka bir değişim ise göçün sebep ve sonuçları ile ilgilidir. Ders kitaplarında sebep ve sonuç bağlamında göç süreci Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

2005 ve *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Dayalı Hazırlanan Ders Kitaplarında Göçün Sebep ve Sonuçları*

SEBEPLER		
2005	**2015**	**2020**
İş değişikliği	Terör	İklim Şartları/Tarım İşçiliği
İklim değişikliği	Doğal afet	Doğal Afet
Kıtlık / kuraklık	Savaş	Savaş/İç Savaş/Terör
Kırsal alanda insan gücüne ihtiyacın azalması	Toplumsal baskı (Kan davası, berdel vb.)	Bağımsız Yaşama Arzusu/Dinlenme İhtiyacı
Siyasi nedenler	Siyasi nedenler	Siyasi Nedenler
(Mübadele, Kavimler göçü)	(Mübadele, Kavimler göçü)	(Mübadele, Kavimler göçü)
Eğitim	Sağlık	Sağlık
	Eğitim	Eğitim
		Güvenlik (Savaş, terör)
		İş Bulma İsteği
		Kuraklık/ Otlak Bulma
		Şehirlerin Çekiciliği/İticiliği
SONUÇLAR		
2005	**2015**	**2020**
Çarpık kentleşme	Çarpık kentleşme	Çarpık kentleşme/ Gecekondulaşma
İşsizlik	İşsizlik	İşsizlik
Kavimler göçünün sonuçları	Kavimler göçünün sonuçları	Kavimler göçünün sonuçları

Psikolojik boyutları	Çevre kirliliği
	Üretimde düşüş
	Toplumsal çevrede değişme
	Trafik sorunları

Tablo 9'da görüldüğü üzere, 2005 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün sebepleri genellikle tarihi olaylar ve iç göç olaylarıyla bağdaştırılmış ve kıtlık, kuraklık, iklim değişikliği, eğitim gibi sebeplerle kavimler göçü sebepleri üzerinde durulmuştur. 2015 yılı ders kitaplarında 2005 yılından farklı olarak terör, doğal afet, savaş, kan davası, berdel ve sağlık gibi göç etmeye etken olan farklı sebepler de ele alınmıştır. 2020 yılı ders kitaplarında ise göçün sebepleri daha da genişletilmiş bağımsız yaşama arzusu, dinlenme ihtiyacı gibi kişisel sebepler, şehrin çekiciliği ya da iticiliği gibi etkenler, savaş, terör gibi güvenlik ihtiyacı anlatılmıştır.

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarına dayalı hazırlanan ders kitaplarında göçün sonuçlarına bakıldığında ise 2005 ve 2015 yılında genellikle iç göçün sonuçlarından ve kavimler göçünün sonuçlarından bahsedildiği ve çarpık kentleşme, işsizlik gibi sonuçların ele alındığı görülmüştür. Ayrıca, 2015 yılında göçün insanda bıraktığı psikolojik izlere de vurgu yapılmıştır. 2020 yılında ise göçün sonuçlarında değişik unsurlar ele alınmış ve iç göçten kaynaklı üretimde düşüş, trafik sorunları, çevre kirliliği ve bireyin mekânsal değişiminden kaynaklı toplumsal çevrede de değişme görüldüğü açıklanmıştır. Nitekim, 2011 yılında

2005 yılından başlayarak 2020 yılını da kapsayan 15 yıllık süreçte göç konusunun ders kitaplarında daha çok iç göç ve dış göç bağlamında şekillendiği, 2020 yılına gelinceye dek göçe ilişkin farklı bakış açılarının ders kitaplarında ele alınmaya çalışıldığı, ancak büyük oranda göç olgusunun ders kitaplarında sınırlı bir değişime uğradığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, 2005 ve 2018 yıllarında kabul edilen öğretim programları ve bu programlar çerçevesinde hazırlanan 2005, 2015 ve 2020 yıllarına ait ders kitapları incelenmiştir. 2005 yılından 2020 yılına kadar geçen süreçte göç konusunun ders kitaplarında

genellikle iç göç ve dış göç bağlamında şekillendiği, 2015 ve 2020 yıllarında göçe ilişkin farklı bakış açılarının ders kitaplarında ele alınmaya başlandığı, ancak göç olgusunun ders kitaplarında sınırlı bir değişime uğradığı araştırmada bulunmuştur.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 5. Sınıftan 7. Sınıfa kadar göç konularına ilişkin toplam iki öğrenme alanında 3 kazanımın bulunduğu ve göç konusuna ilişkin en fazla etkinliğin de 7. sınıfta olduğu araştırmanın sonuçlarındandır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise 5. Sınıftan 7. Sınıfa kadar toplam iki öğrenme alanında 2 kazanımın bulunduğu ve bu kazanımların da 7. sınıfta olduğu; 5. ve 6. Sınıfta kazanımın bulunmadığı görülmüştür. 2005 yılı öğretim programından 2018 yılı öğretim programına kadar geçen süreçte öğretim programında göç olgusu incelendiğinde, 2018 yılında daha az kazanıma yer verildiği görülmüştür. Yeniçeri (2011), göç olgusunun derinden hissedildiği Türkiye'de, ders kitaplarında göçe dair çok az metne yer verilmesinin eğitim açısından önemli bir eksiklik olduğunu vurgulamıştır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 2005 ve 2015 yıllarında okutulan ders kitaplarında farklı ünitelerde göç konusundan bahsedildiği ve 2005 programıyla paralel olarak 2005 yılında okutulan ders kitaplarında 6. ve 7. sınıfta göç konusuna değinildiği bulunmuştur. 2015 yılında okutulan ders kitaplarında ise 5. sınıfta da göç konusuna yer verildiği ve 2005 yılına göre göç konusuna değinen ünite sayısında artış olduğu görülmüştür. 2018 öğretim programı kapsamında hazırlanan 2020 yılı ders kitaplarında da 5., 6. ve 7. sınıfta farklı ünitelerde göç konusuna yer verilmiştir. 2005 ve 2018 yıllarında kabul edilen öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanan ders kitaplarında da göç olgusunun farklı şekilde dağılım gösterdiği ve 2005 yılından 2020 yılına kadar geçen süreçte öğretim programlarının aksine göç konusunun ders kitaplarında daha fazla yer aldığı bulunmuştur.

Araştırmada 2005 yılı öğretim programıyla hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında iç göç, dış göç, gönüllü göç ve geçici göç olmak üzere dört kategoride göçten bahsedildiği; ancak

bu göç konularının çoğunlukla iç göçte kırdan kente göç, dış göçte ise kavimler göçü ve mübadele şeklinde olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle 2015 yılı ders kitaplarında 2010 yılında yaşanan Arap Baharından sonra Türkiye'nin demografik yapısında büyük değişikliklere yol açan kitlesel göçlerden bahsedilmediği görülmüştür. Sezer ve Şanlı (2017) ders kitaplarında özellikle "göçün uluslararası sorun olma boyutunu anlamanın yolu" olarak ifade ettikleri mülteci, sığınmacı gibi kavramların geçmemesini eleştirmişlerdir. 2020 yılı ders kitaplarında da alanyazında bulunan iç göç, dış göç, zorunlu göç, gönüllü göç, geçici göç ve sürekli göç olmak üzere altı farklı göç türüne yer verilmiştir. Buna göre, 2005 yılından 2020 yılına kadar geçen süreçte, ders kitaplarında farklı göç türlerine yer verilme konusunda bir iyileşmenin olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında yer alan bütün göç türlerine ders kitaplarında yer verilmediği anlaşılmaktadır. Sezer ve Şanlı (2017) da yaptıkları araştırmada ders kitaplarında göçün uluslararası boyutunun göz ardı edildiğini ve göç türlerinin ders kitaplarına bütün boyutlarıyla yansıtılamadığını belirtmişlerdir. Özellikle göçün türleri içerisinde sayılabilecek olan yasal göç ve yasal olmayan göçün ders kitaplarında yer almadığını vurgulamışlardır.

2005 ve 2015 yıllarında okutulan ders kitaplarında verilen konular göçün sebeplerinin daha çok iş gücü ihtiyacı, eğitim, kıtlık, kuraklık vb. olarak anlatıldığı; sonuçlarının ise çarpık kentleşme ve işsizlik olarak ortaya çıktığı bulunmuştur. 2015 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bu sebeplerin yanı sıra kan davası, berdel vb. şekillerde ortaya çıkan toplumsal baskı, savaş, terör gibi günümüz olaylarını da içeren sebepler ders kitaplarında ele alınmıştır. Ancak, bu güncellik sadece liste olarak kalmakta, günümüzde yaşanan savaş ve terörden kaynaklı yapılan göçlere yönelik örnekler ders kitaplarında yer almamaktadır. Nitekim, öğretmenlerin derslerde ders kitaplarına bağlı bir eğitim gerçekleştirdikleri düşünülürse, ders kitaplarında bu konular için örneklere yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Günümüzde yaşanan savaşlar, aile içi çatışmalar, toplumsal baskıdan kaynaklı yaşanan psikolojik çöküntüler ve yok oluşların sosyal bilgiler dersi içerisinde göz ardı edilmesi büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü, sosyal bilgiler dersinin önemli amaçlarından olan toplumsal gerçeklik ve hayata yakınlık ilkeleri

temelinde bireylerin yaşadıkları toplumda hangi olayların gerçekleştiğini ve bu olayların başka hangi sonuçları doğurduğunu anlamlandırabilmesi ancak yaşanan örnek olaylarla mümkün olabilir.

Göçün sonuçlarında da 2015 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 2005 yılından farklı olarak psikolojik boyutlarına değinilmiştir. Her ne kadar 2015 yılında ders kitaplarına göçle ilgili olarak savaş, terör gibi kavramlar girse de bu kavramların sadece birer kavram olarak kaldığı, Türkiye'nin özellikle 2010 yılından sonraki göç potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda, 10 yıllık süreçte göç olgusuna ilişkin ders kitaplarında kavramlarla ilgili sınırlı bir değişikliğin yaşandığı söylenebilir. Her ne kadar sebep ve sonuçlarda yeni durumlara yer verilmiş olsa da, bu sebep ve sonuçlar da güncel olaylarla desteklenmemiş sadece maddeler halinde ders kitaplarında yer almıştır. Dünya dengesini bütünüyle değiştiren, ülkelerin kayıtsız kalamadığı ve en çok üzerinde durduğu konulardan biri haline gelen göç olgusu hakkında, ders kitaplarında sadece maddesel bilgilere yer verilmesi ve toplumsal yaralara, yaşanan olayların sosyal, siyasi, hukuki, ekonomik ve psikolojik sonuçlarına yer verilmemesi sosyal bilgiler gibi toplumu ve bireyi temel alan bir ders için bir sınırlılık olarak görülebilir. 2020 yılında ise göçün sebeplerinde olduğu gibi sonuçlarında da değişik unsurlar ele alınmış ve iç göçten kaynaklı üretimde düşüş, trafik sorunları, çevre kirliliği ve bireyin mekânsal değişiminden kaynaklı toplumsal çevrede de değişme görüldüğü açıklanmıştır. 2020 yılına gelinceye dek göçe ilişkin farklı bakış açıları ders kitaplarında ele alınmış; ancak sınırlı bir değişime uğramıştır. Nitekim, 2011 yılında Türkiye'nin komşu olduğu ülkelerde başlayan savaş, terör vb. olaylara rağmen bu konulardan 2015 yılında örneksiz bir şekilde maddeler halinde bahsedildiği; ancak 2020 yılında göçün siyasi, sosyal ve psikolojik etkilerine örnekler verilebildiğinin ders kitaplarında görüldüğü söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada şu önerilere yer verilebilir:

- Türkiye'de ve Dünya'da yaşanan güncel göç olayları ve bu olaylar sonucunda ortaya çıkan durumlar, yaptırımlar ve ilişkiler ders kitaplarına yansıtılmalıdır.

- Öğretim programında güncel olaylara ilişkin göç durumlarına daha fazla yer verilmelidir.
- Ders kitaplarında göç konuları madde olarak verilmekten ziyade yaşamla ilişkilendirilebilecek şekilde verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkaya, M. (2012). Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(5), 20.

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 215-231.

Bardsley, D. K., & Hugo, G. J. (2010). Migration and climate change: examining thresholds of change to guide effective adaptation decision-making. *Population and Environment, 32*(2), 238-262.

Baritçi, F. (2017). Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyum süreci üzerine bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 17,* 227-245.

Castles, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri (1. Baskı)*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar. *SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. İstanbul.

Çeçen, M. A. v Çiftçi Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 173*, 39-49.

Dubey, S., & Mallah, V. (2015). Migration: Causes and effects. *The Business & Management Review, 5*(4), 228.

Dündar, H., & Kenyon, E. (2020). Migration and immigrants in social studies textbooks (Turkey and US Sample). *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(4), 359-370.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 17- 30.

European Union-Migrant Integration Policy Index [EU-MIPEX] (2014). *Migrant ıntegration country report*. http://www.mipex.eu/turkey

Göç İdaresi Genel Merkezi [GİGM] (2019). *Şartlı mülteci*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/sartlimulteci_409_546_550.

Göktuna Yaylacı, F. (2016). Göçler çağında sosyal hizmetler, göçe ilişkin temel kavramlar ve kuramsal yaklaşımlar. F. Göktuna Yaylacı (Ed.), *Göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet* içinde (s. 2-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güllüpinar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4).

Gülüm, K., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (Örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(26), 112-127.

Gür, N. (2017). *Ülke deneyimleri ışığında uluslararası göç ekonomisi*. SETA Yayınları.

İçduygu, A. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.

İçduygu, A., & Damla, B. A. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü.

İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayını.

İçduygu, A., & Kirişçi, K. (2009). *Turkey's international migrationin transition, land of diverse migrations*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Karakuş, M. (2016). Türkiye'de göç, göçmen ve sığınmacılar. F. Göktuna Yaylacı (Ed.), *Göçmen ve sığınmacılara sosyal hizmet* içinde (52-81). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Koçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(3), 3-19.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. The qualitative report, 8(1), 100-103.

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences.* Pearson.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and ımplementation*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014- 2015.* http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim _2014_2015.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. 5. 6. ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ortaylı, İ. (2006). *Genel göç olgusu*. 8-11 Aralık 2005 Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler (8-11 Aralık 2005). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi, 17-22.

Öztürk, T. (2015). Mülteciler. A. Öcal (Ed.). *Dezavantajlı gruplar ve sosyal bilgiler* içinde (s. 72-90). Ankara: Pegem A.

Rüzgar, M. A. (2014). 6. Sınıf Sosyal bilgiler dersindeki ipek yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 217-241.

Sezer, A., & Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi, 36,* 16-25.

Tümertekin, E., & Özgüç, N. (1997). *Beşeri coğrafya/ insan, kültür, mekan*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Van Ausfale, D., & Feagin, J. R. (2001). The First R: How children learn race and racism. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Yeniçeri, Y. (2011). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında göç olgusu. *III. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 171*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 1685-1704.

İletişim/Correspondence
Arş. Gör. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ
aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr
Doç. Dr. Elvan GÜNEL
elvang@anadolu.edu.tr

Investigation of the Effect of Positive Psychological Capital on School Effectiveness

Davut Atış, Ministry of National Education of Turkey, 0000-0001-8503-4426
Çetin Terzi, Anadolu University, 0000-0002-1413-8233

Abstract

This study aims to examine the relationship between school effectiveness and positive psychological capital in the context of public and private schools. The population of the research, in which the relational scanning method was used, consisted of 1296 teachers working in public secondary schools and private secondary schools in Tepebaşı in the 2018-2019 academic year; The sample is composed of 734 teachers reached by stratified ratio sampling method. "Psychological Capital Scale" and "Effective School Scale" were used to collect data. Descriptive and inferential statistics such as mean, standard deviation, correlation coefficients, and data analysis were used to analyse the data. According to teachers' opinions working in both public and private schools, when the findings obtained from the research were examined, there was a significant positive relationship between school effectiveness and the sub-dimensions of positive psychological capital. It was concluded that the teachers' effective school and positive psychological capital levels working in private schools were higher than the teachers working in public schools. A limited number of studies have been found in the literature examining the relationship between positive psychological capital and school effectiveness in the context of public and private schools. In this context, it is recommended to investigate the subject on different samples and at different levels.

Keywords: *Effective school, positive psychological capital, private schools, state schools*

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
ss. 1750-1778
DOI:
10.17679/inuefd.880678

Article Type:
Research Article

Received : 19.02.2021
Accepted : 17.06.2021

Suggested Citation

Atış, D. & Terzi, Ç. (2021). Investigation of the effect of positive psycghological capital on school effectiveness. *İnonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1750-1778. DOI: 10.17679/inuefd.880678

This article was produced from the doctoral thesis titled "Teachers views on the relationship between school effectiveness and positive psychological capital" accepted by Anadolu University, Institute of Educational Sciences in September, 2020.

Pozitif Psikolojik Sermayenin Okul Etkililiğine Etkisinin İncelenmesi

Davut Atış, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-8503-4426
Çetin Terzi, Anadolu University, 0000-0002-1413-8233

Öz

Bu çalışmada okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerinin devlet okulları ve özel okullar bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tepebaşı ilçesine bağlı devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan 1296 öğretmen; örneklemini ise tabakalı oranlı örnekleme yöntemiyle ulaşılan 734 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için "Psikolojik Sermaye Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon katsayıları ve regresyon analizi gibi tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında pozitif psikolojik sermaye ve okul etkililiği ilişkisinin devlet okulları ve özel okullar bağlamında incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda konunun farklı örneklemler üzerinde, farklı kademelerde araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler**:** *Devlet okulları, etkili okul, özel okullar, pozitif psikolojik sermaye*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1750-1778
DOI:
10.17679/inuefd.880678

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
19.02.2021
Kabul Tarihi :
17.06.2021

Önerilen Atıf

Atış, D. & Terzi, Ç. (2021) Pozitif psikolojik sermayenin okul etkililiğine etkisinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1750-1778. DOI: 10.17679/inuefd.880678

Bu makale Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Eylül, 2020 tarihinde kabul edilen "Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Investigation of the Effect of Positive Psychological Capital on School Effectiveness

Studies on the improvement and development of schools have been discussed in depth since the last quarter of the 21st century (Balcı, 2014; Edmonds, 1979; Murphy, 1992; Şişman, 2002). Making schools effective is becoming more and more important in many aspects such as physical facilities, human resources, student, curriculum, parent and environmental relations. It is possible to say that schools that can achieve their goals at the highest level are effective. As can be seen in many education systems, in the Turkish education system; there are problems such as dropping out of school, increasing absenteeism, violence against teachers and administrators, central examination system, students who have difficulty improving themselves in socio-cultural and sports aspects. The solution to the existing problems in the Turkish education system can be achieved by making schools effective in multiple dimensions and increasing their qualifications. *Organizational development* can be defined as the series of activities carried out to enable the organization to solve its problems and adapt to environmental changes. Organization development; It is an understanding that foresees the holistic change of people, technology, structure and organizational processes. (Özdemir, 2000, p.34). The concept of an effective school is at the centre of school improvement, school reform and school improvement work. Murphy (1992) argues that effective school action can demonstrate the educational goals of all students at a certain level and the performance results expected from them. Murphy's work lays the foundation for school development, which focuses on school responsibility, learning-centred teaching, the overall environment and results.

Effective school studies show that there are some key components of an effective school. According to Balcı (2014), who conducted pioneering studies on effective schools in Turkey, the sub-dimensions of effective schools are; school administrators, teachers, students,

parents and school environment. Şişman (1996) classified the dimensions of school effectiveness as; school administrators, teachers, students, school environment and parents, organizational culture and climate, school program and educational process. Studies and practices on school effectiveness show that school principals, who contribute to the learning of students and the effectiveness of human resources, have an important role in school development processes. Similarly, teachers have a very important role in school effectiveness (Hallinger & Heck, 1998, p. 158). *Effective teacher behaviours* can be defined as activating students, doing their job passionately, having a good sense of humour, making students active, cooperating with colleagues, dealing with students' problems, and being democratic, polite and patient (Boulder, 2020; Can, 2004). In the student dimension, *effective schools* are defined as schools that provide the physical conditions necessary to maximize their students' success, use all school resources efficiently, and provide an environment for students to develop cognitively and socially (Helvacı and Aydoğan, 2011). Schools are in constant interaction with their environment. According to Smith (2004), schools that can establish close relationships with external stakeholders are more effective. Becker (1992) states that cooperation with parents increases school effectiveness. Another component of an effective school is the school culture, which includes norms, values, beliefs, expectations, traditions and interactions shared by the stakeholders that make up the school community (Schein, 2011). In the literature, the dimensions of the effective school within the scope of the research; studies are showing that student success affects concepts such as transformational leadership, organizational commitment, self-efficacy (Güngör, 2018; Jacobson & Lombard, 1992; Kelekçi & Yılmaz, 2015). Among these organizational variables, it is predicted that positive psychological capital, which has gained importance in recent years and has been the subject of research, may also be associated with the effective school. In this context, positive psychological capital and its components and the relationship between positive psychological capital and school effectiveness are discussed.

The reflections of the positive psychology approach on education, which emerged due to the change in the psychological science perspective, which is insufficient to meet the constantly changing expectations and needs of individuals, have been inevitable. The concept of positive psychology was first used in the last part of Maslow's work titled "Motivation and Personality" under the title "Towards Positive Psychology". In this chapter, Maslow opposes the frequent focus of psychology on unfavourable conditions, saying: "Psychology focuses on negative aspects rather than positive ones. Psychology seems to have voluntarily limited itself to half its real task, the darker, the worse." (Maslow, 1954, p. 292). Similarly, since the early 1990s, Seligman and his colleagues opened the way for the emergence of positive psychology, as the field of psychology began to question the negative perspective that focused on people's diseases and defects. In the context of Seligman's thinking, the three main goals of psychology are: "To cure mental illness, to increase people's life satisfaction, and to make people aware of what their abilities are and what they can do with their strength." (Seligman, 2002, p.4). The reflections of the positive psychology approach on education, which emerged due to the change in the psychological science perspective, which is insufficient to meet the constantly changing expectations and needs of individuals, have been inevitable. The concept of positive psychology was first used in the last part of Maslow's work titled "Motivation and Personality" under the title "Towards Positive Psychology". In this chapter, Maslow opposes the frequent focus of psychology on unfavourable conditions, saying: "Psychology focuses on negative aspects rather than positive ones. Psychology seems to have voluntarily limited itself to half its real task, the darker, the worse." (Maslow, 1954, p. 292). Similarly, since the early 1990s, Seligman and his colleagues opened the way for the emergence of positive psychology, as the field of psychology began to question the negative perspective that focused on people's diseases and defects. In the context of Seligman's thinking, the three main goals of psychology are: "To cure mental illness, to increase people's life satisfaction, and to make people aware of what their abilities are and what they can do with their strength." (Seligman, 2002, p.4). The

"Positive Organizational Behaviour" movement, which is the reflection of positive psychology in organizational life, is defined by Luthans (2002, p. 59) as: "to examine the strengths and psychological capacities of human resources that can be measured and developed effectively, to increase the performance of employees and to adapt the scientific knowledge obtained showing a positive way".

One of the major concepts in positive organizational behaviour since the last quarter of the twentieth century is positive psychological capital. With the increasing emphasis on competitive advantage in the workforce, corporate success, and sustainable performance of organizations, positive psychological capital has also gained importance. Luthans et al. (2004) examined economic, social and human capital approaches based on positive psychology and positive organizational behaviour and elaborated these concepts and proposed the concept of psychological capital focusing on the positive aspects of individuals. Thus, it was revealed that positive psychological capital could be organized, produced and directed, and hope, optimism, self-efficacy and resilience were determined as the psychological capital resources of employees. The positive state of psychological capital development in the individual; (1) the confidence to make the energy necessary to succeed in daring tasks (self-efficacy), (2) a positive attribution (optimism) to succeed now and tomorrow, (3) rebuild paths to goals to move forward and be successful when necessary, orientation (hope) and (4) persistence (resilience) to achieve success when surrounded by problems and adversity (Donaldson & Ko, 2010, p. 16; Kaya et al., 2014, p. 49).

It is seen that positive psychological capital is related to some variables in educational organizations. According to the findings obtained from Demir's (2018) study; There is a negative relationship between teachers' psychological capital levels and their stress levels. It is seen that positive psychological capital has a negative effect on teachers' anxiety levels with the full mediation effect of stress. Positive psychological capital negatively affects teachers'

burnout levels through partial mediation effects of stress and anxiety. While psychological capital positively affects teachers' job satisfaction through partial mediation effects of stress, anxiety, and burnout, stress, anxiety, burnout, and job satisfaction positively affect teachers' work engagement levels through partial mediation effects.

Some studies in the literature examine the relationship between effective school sub-dimensions and positive psychological capital sub-dimensions. Taner (2008) investigated the relationship between the hopelessness levels of teachers in public primary schools and school culture in his thesis, and he examined the relationship between the hope dimension of positive psychological capital and the school culture dimension of school effectiveness. The results of the study revealed that there is a positive and significant relationship between strong school culture and teachers' hope levels. Wang et al. (2014), in their study on the dimension of effective school teachers, examined teachers' effective teacher characteristics and positive psychological capital according to various variables and tried to determine the relationship between them. The study revealed a positive and statistically significant relationship between primary school teachers' positive psychological capital levels and their teaching effectiveness. As the psychological capital levels of teachers increase, their teaching activity performances also increase. The relationships between effective school environment and parent dimension, parenting style, and positive psychological capital levels of students from different cultural regions were examined. As part of the curriculum, students can be given interactive and activity-based small projects to develop their resilience, self-efficacy, and optimism (Karmakar, 2016). Uğurlu and Demir (2016) revealed that public and private school teachers' "positive psychological capital" and sub-dimension levels are generally high. Yalçın et al. (2018), in their study examining the relationship between the leadership styles of school administrators and the positive psychological capital of teachers, found that teachers' positive psychological capital was at a high level. According to the findings of the study, transformational leadership style significantly predicts positive psychological capital of

teachers. According to the results of the research conducted by Çobanoğlu and Bozbayındır (2019) regarding the manager dimension, which is an important dimension of an effective school, it was seen that there is a significant relationship between the leadership styles of effective school managers and their teachers. According to the findings obtained from Çiftçi's (2019) study; there is a statistically significant relationship between the positive psychological capital scale and the sub-dimensions of self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope.

According to the studies, it is seen that the dimensions of the effective school are mostly related to the positive psychological capital levels of those working in human resources and educational institutions. It is thought that the positive psychological capital phenomenon contributes significantly to the increase of effective school qualifications. It is expected that this study will contribute to the determination of the relationship between the concepts of school effectiveness and positive psychological capital in public and private schools. It is awaited that this study will determine the degree of relationship between the concepts of positive psychological capital and effective school, guide administrators and teachers to gain positive attitudes and behaviours, and contribute to the schools they work in in terms of being an effective school.

This study examines school effectiveness and positive psychological capital relationships in public and private secondary schools according to teachers' views. The research questions are:

1) What are the teachers' views about effective school?

2) What are the teachers' views on positive psychological capital?

3) What is the relationship between teachers' opinions about effective school and positive psychological capital?

4) How do the dimensions of positive psychological capital predict the dimensions of the effective school, and how does this predictor change in the context of public and private schools?

Method

Research Model

This research was designed in the relational screening model, which is one of the general screening models. The screening model is a research method that tries to explain a past or current situation in its current form. The study is a relational screening model, one of the general screening models investigating the variation between two or more variables, and provides clues about cause-effect relationships. (Büyüköztürk et al., 2020, p. 192; Karasar, 2011; p. 81). This article was produced from the doctoral thesis titled "Teachers' views on the relationship between school effectiveness and positive psychological capital". Ethics committee approval for the research was obtained from Anadolu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 28/03/2019 with protocol number 14833.

The Research Universe and the Sample

The research universe consists of 1296 teachers, 1075 teachers working in 28 public secondary schools and 221 teachers working in 11 private secondary schools in Eskişehir Tepebaşı in the 2018-2019 academic year. The sample of the study was selected by the stratified proportional sampling method. Stratified sampling can be used when there are substrata or subunits with defined boundaries in a universe (Yıldırım & Şimşek, 2016, p.116). In proportional stratified sampling, participants from each stratum are included in the sampling as much as their percentage in the universe (De Vaus, 1990, p.66). The ratio of the number of teachers to the population in public and private schools was calculated, and it was seen that 111 teachers could represent the population of the study. The study sample consisted of 734 teachers, 589 (80.24%) from public secondary schools and 145 (19.76%) from private

secondary schools, after removing the extreme values from 746 scales. 70% of the participants are female, and 30% are male. It was seen that the general average age of teachers participating in the study from public and private schools was 30-39 (53%). Considering the educational status of the participants, 12% of those receiving postgraduate education are in public schools, and 18% are in private schools. In the study, it was seen that the majority of the participants were Mathematics (15.4%), Turkish (14.3%), Foreign Language (14.1%), Science (12.5%) and Social Studies (8.7%) teachers.

Data Collection Tools

In this study, the "Positive Psychological Capital Scale" developed by Tösten and Özgan (2014) was used to determine teachers' psychological capital levels. The scale is a five-point Likert-type scale consisting of 26 items with six dimensions (self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience, and hope). The Cronbach Alpha coefficient of the scale was .946, the total variance explained was 61.6%, the KMO test value was .91, and the Bartlett test value was .00 ($p < .01$) (Tösten & Özgan, 2014). The researcher performed a confirmatory factor analysis of the scale. The ratio of the scale's Chi-Square Test of Fit (948) to degrees of freedom (282) was 3.3; Comparative Fit Index (CFI) value is .94; Tucker Lewis Index TLI value. 93; Unnormed Fit Index (NNFI) value is .93; Bollen Incremental Fit Index (IFI) value is .94; .05 of the Root Mean Square of Estimation Errors (RMSEA); It was determined that the Standardized Root Mean Square Error (SRMR) value was .04 and the Goodness of Fit Index (GFI) value was .91. In order to determine whether the teachers' positive psychological capital scale has a healthy structure, the factor load values of the items were checked. The load values of the items in the factors are expected to be high. Generally, .50 and higher loads are "high"; A load between .30-50 is seen as "medium" and below .30 as low (Büyüköztürk et al., 2020). Factor loading values of teachers' positive psychological capital scale items It was determined that the factor loads of the items in the five dimensions of the scale were .50 and above; that is, it

provided convergent validity (Peterson, 2000). As a result of the findings, it was seen that the six-factor structure of the scale had sufficient fit values.

The Effective School Scale developed by Uğurlu and Abdurrezzak (2014) was used in the research. The scale is a five-point Likert type scale consisting of 39 items with five dimensions (administrator, teacher, school environment and educational process, students and school environment and parents). The Cronbach Alpha coefficient of the scale was .950, the total variance explained was 66.27%, the KMO test value was .87, and the Bartlett test value was 2669.315 ($p < .05$). As a result of the analysis, it was seen that the scale gave acceptable fit values (Uğurlu & Abdurrezzak, 2014). The researcher performed a confirmatory factor analysis of the scale. Chi-square Test of Fit (1443) ratio of scale to degrees of freedom (420) 3.4; Comparative Fit Index (CFI) value is .95; Tucker Lewis Index TLI value of .95; Non-Normal Fit Index (NNFI) value is .95; Bollen Incremental Fit Index (IFI) value is .95; .05 of the Root Mean Square of Estimation Errors (RMSEA); The standardized Root Mean Square Error (SRMR) value is .04, and the Goodness of Fit Index (GFI) value is .88. It was determined that the factor loads of the items in the five dimensions, namely school administrators, teachers, school environment and educational process, students and parents, were .50 and above, thus providing convergent validity (Peterson, 2000). As a result of the findings, it was determined that the five-factor structure of the scale had good fit values.

Data Analysis

Research data were analyzed with correlation coefficients, multiple variance analysis and regression analysis. Mahalanobis distance values were calculated, and 12 people were removed from the data set, which was 746 in total, and the study was carried out on 734 people. Kurtosis and skewness values between -2 and +2 are required to satisfy the assumption of normality. (George & Mallery, 2016, Tabachnick & Fidell, 2013). All the study variables related to effective school and positive psychological capital show the normal distribution in the public school (584 participants) and private school (145 participants) groups.

The skewness values for teachers working in public schools are between -0.29 and -1.43, while for private school teachers, this value is between 0.02 and -0.99. Kurtosis values are between -0.24 and 1.90 for teachers working in public schools, while this value is between 0.01 and 1.20 for private school teachers. As a result, it was seen that all normality conditions were met. All assumptions were tested for the regression analysis performed. Analyzes in the study were made with the IBM SPSS 26 program. The construct validity of the "Effective School Scale" and "Positive Psychological Scale" scales was tested using the R package program (R Core Team, 2013) 'Lavaan' package (Rosseel, 2012).

In the study, descriptive statistical calculations of percentage, frequency, arithmetic mean, and standard deviation were made to determine teachers' views on effective school and positive psychological capital. A correlation analysis was conducted to examine the relationship between the effective school and teachers' views on positive psychological capital. Multiple Linear Regression Analysis was conducted to determine whether the positive psychological capital dimensions significantly predicted the dimensions of the effective school and whether this predictor changed in the context of public and private schools.

Findings

Teachers' Views on School Effectiveness

In this section, the findings related to the sub-problem "What are the teachers' views on effective school?" are included. Table 1 presents the findings of teachers' views on effective school and its sub-dimensions.

Chart 1

Findings of teachers' opinions on effective school and its sub-dimensions

Effective School Dimension	School Type	Number of Participants	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maximum
Administrator	State School	589	18.278	4.876	5	25
	Private School	145	19.593	4.191	6	25

	Total	734	18.53	4.770	5	25
Teacher	State School	589	28.628	5.177	7	35
	Private School	145	30.655	3.900	14	35
	Total	734	29.02	5.010	7	35
School Environment	State School	589	19.638	4.158	5	25
	Private School	145	21.752	3.709	8	25
	Total	734	20.05	4.150	5	25
Student	State School	589	22.484	6.472	7	35
	Private School	145	28.028	5.043	7	35
	Total	734	23.57	6.590	7	35
Parent	State School	589	24.178	6.394	7	35
	Private School	145	29.828	4.591	16	35
	Total	734	25.29	6.480	7	35
Effective School	State School	589	113.207	21.843	53	155
Total	Private School	145	129.855	16.632	80	155
	Total	734	116.49	21.930	53	155

When Chart 1. is examined, according to the findings of teachers' views on the sub-dimensions of effective school and effective school, it was seen that all participant teachers' perceptions of effective school ($\bar{x}$=16.49) were at a "high" level. Considering the type of institution, it is understood that private school teachers' perceptions of effective school ($\bar{x}$=129.85) are higher than public school teachers' effective school perceptions ($\bar{x}$=113.20). It is also seen that the effective school perceptions of private school teachers are higher than public school teachers in all sub-dimensions. Teachers' perceptions of effective school teacher ($\bar{x}$ = 29.02) and school environment and educational process ($\bar{x}$ = 20.05) sub-dimensions; administrator ($\bar{x}$=18.53), student ($\bar{x}$=23.57) and parent ($\bar{x}$=25.29) sub-dimensions. When the findings are evaluated, it is seen that teachers have the highest teacher factor in terms of meeting the effective school characteristics of the institutions they work, followed by the

school environment and education process, administrator, parent and student dimensions, respectively.

Teachers' Views on Positive Psychological Capital

In this section, findings regarding the sub-problem "What are the teachers' views on positive psychological capital?" are given. Table 2 includes findings regarding teachers' opinions on positive psychological capital.

Chart 2

Findings of teachers' views on positive psychological capital and its sub-dimensions

Positive Psychological Capital Dimension	School Type	Number of Participants	x̄	SS	Minimum	Maximum
Self-efficacy	State School	589	18.171	1.748	10	20
	Private School	145	18.662	1.753	12	20
	Total	734	18.26	1.750	10	20
Optimism	State School	589	21.424	3.059	10	25
	Private School	145	21.786	3.398	13	25
	Total	734	18.74	1.660	13	20
Confidence	State School	589	18.676	1.646	13	20
	Private School	145	19.007	1.694	14	20
	Total	734	21.49	3.130	10	25
Extraversion	State School	589	21.98	2.682	12	25
	Private School	145	23.13	2.123	18	25
	Total	734	22.21	2.62	12	25
Resilience	State School	589	21.76	2.790	12	25

	Private School	145	22.85	2.458	15	25
	Total	734	21.98	2.760	12	25
	State School	589	13.33	1.681	6	15
Hope	Private School	145	13.55	1.394	10	15
	Total	734	13.37	1.630	6	15
	State School	589	115.35	10.608	79	130
Psychological Capital Total	Private School	145	119.00	9.991	94	130
	Total	734	116.07	10.58	79	130

Findings regarding the teachers' views on positive psychological capital and its sub-dimensions show that all participating teachers have a "high" ($\bar{x}$=116.07) level of positive psychological capital perception. It is understood that private school teachers' positive psychological capital perceptions ($\bar{x}$=119) are higher than public school teachers' positive psychological capital perceptions ($\bar{x}$=115.35). In addition, it is seen that the positive psychological capital perceptions of private school teachers are higher than public school teachers in all sub-dimensions. Teachers' perceptions of positive psychological capital, optimism ($\bar{x}$=18.26) and self-efficacy ($\bar{x}$=18.26) sub-dimensions; hope ($\bar{x}$=13.37), extraversion ($\bar{x}$=22.21), resilience ($\bar{x}$=21.98) and confidence ($\bar{x}$=21.49) sub-dimensions were found to be higher than their perceptions. When the findings were examined, it was seen that the dimensions of self-efficacy, hope, extraversion, resilience and confidence followed the optimism dimension at the highest level in terms of meeting the positive psychological capital characteristics of the teachers, respectively.

The Relationship Between Effective School and Positive Psychological Capital

In this section, Findings regarding the sub-problem "Is there a relationship between teachers' views of effective school and their views of positive psychological capital?" are given.

Chart 3.

Correlation coefficients showing the relationship between positive psychological capital dimensions and effective school dimensions of teachers working in public schools (N = 589)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Administrator	—										
2.Teacher	.56**	—									
3.School Env.	.67***	.71***	—								
4.Student	.48***	.48***	.55***	—							
5.Parents	.47***	.45***	.53***	.73***	—						
6.Self-efficacy	.14***	.25***	.24***	.23***	.21***	—					
7.Optimism	.17***	.26***	.25***	.26***	.24***	.46***	—				
8.Confidence	.16***	.26***	.19***	.20***	.21***	.59***	.44***	—			
9.Extraversion	.24***	.27***	.22***	.20***	.20***	.52***	.47***	.59***	—		
10.Resilience	.25***	.30***	.29***	.30***	.29***	.48***	.50***	.53***	.66***	—	
11.Hope	.24***	.28***	.27***	.25***	.25***	.50***	.44***	.52***	.52***	.65***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

When Chart 3 is examined, the correlation coefficients between teachers' positive psychological capital dimensions working in public schools and the effective school dimensions vary between .14 and .73. In addition, it was determined that there was no multicollinearity problem since there was no relationship above .80 between the independent variables (Pallant, 2007, p. 149). There is a positive relationship between administrators and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, which are the dimensions of an effective school. There is a positive relationship between teachers and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, which are the dimensions of an effective school. There is a positive relationship between school environment and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, which are among the effective school dimensions. There is a positive relationship between student and self-efficacy, optimism,

confidence, extraversion, resilience and hope, among the dimensions of an effective school. There is a positive relationship between parents and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, which are among the dimensions of an effective school.

Chart 4

Correlation coefficients showing the relationship between positive psychological capital dimensions and effective school dimensions of teachers working in private schools (N = 145)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Administrator	—										
2.Teacher	.56***	—									
3.School Env.	.56***	.66***	—								
4.Student	.42***	.45***	.47***	—							
5.Parents	.46***	.38***	.39***	.66***	—						
6.Self-efficacy	.33***	.38***	.31***	.36***	.39***	—					
7.Optimism	.19*	.24**	.08	.35***	.20*	.56***	—				
8.Confidence	.21*	.31***	.18*	.37***	.37***	.61***	.50***	—			
9.Extraversion	.30***	.26**	.17*	.28***	.28***	.62***	.50***	.55***	—		
10.Resilience	.26**	.38***	.20*	.34***	.24**	.53***	.45***	.53***	.59***	—	
11.Hope	.19*	.26**	.10	.15	.17*	.50***	.35***	.46***	.48***	.65***	—

* p< .05, ** p < .01, *** p < .001

When Chart 4 is examined, the correlation coefficients between the dimensions of positive psychological capital and effective school dimensions of teachers working in private schools vary between .17 and 66. In addition, it was determined that there was no multicollinearity problem since there was no relationship above .80 between the independent variables (Pallant, 2007, p. 149). There is a positive relationship between administrators and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, which are the dimensions of an effective school. There is a positive relationship between teachers and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, which are the dimensions of

an effective school. While there is a positive relationship between the environment of effective school dimensions and self-efficacy, confidence, extraversion and resilience, there is no relationship between optimism and hope. While there is a positive relationship between students and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion and resilience, which are among the dimensions of an effective school, there is no relationship between hope and hope. There is a positive relationship between parents and self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, resilience and hope, among the dimensions of an effective school.

Findings on the predictors of administrators from the effective school sub-dimensions

In this section, the findings related to the sub-problem "Do the positive psychological capital dimensions significantly predict the dimensions of the effective school and does this prediction vary in the context of public and private schools?" are given.

According to the results of the regression analysis of public school teachers' predictors of administrators, the model is significant for public schools ($F = _{(6, 582)} = 8.65$, $p < .001$, $R^2 = .08$). When the variables predicting managers were examined, it was seen that extraversion ($\beta = .13$) and hope ($\beta = .13$) predicted positively. On the other hand, it was determined that self-efficacy, optimism, confidence and resilience were not predictors. Extraversion and hope explain 8% of the public school teachers' dimension of the administrator dimension. When the results of the regression analysis of the predictors of private school teachers' administrators were examined, the model for private schools was found to be significant ($F = _{(6, 138)} = 3.48$, $p < .001$, $R^2 = .13$). When the variables predicting the administrators were examined, it was seen that only self-efficacy predicted positively ($\beta = .26$). School administrators' self-efficacy levels increase in direct proportion to their level of being effective school administrator. On the other hand, it was determined that optimism, confidence, extraversion, resilience and hope were not predictors. Self-efficacy explains 9% of private school teachers' managerial dimension. As a result, only the self-efficacy of private school teachers predicts the effective school administrator dimension. On the other hand, as public school teachers' extraversion

characteristics and hope levels increase, their perceptions of effective school administrators increase.

Findings on teachers' predictors of effective school sub-dimensions

This study aims to determine whether positive psychological capital variables significantly predict the dimension of effective teachers working in public and private schools. These relationships are compared in the context of public and private schools. The regression analysis results of the public school teachers regarding the teachers' predictors prove that the model is significant for the teacher dimension in public schools ($F = _{(6, 582)} = 13.41$, $p < .001$, $R^2 = .12$). When the variables predicting teachers are examined, optimism ($\beta = .10$) and hope ($\beta = .09$) positively predicted. It was determined that extraversion and resilience were not predictors, while optimism and hope explained 11%.

According to the results of the regression analysis of private school teachers' predictors of teachers, the model was found to be significant for private schools ($F = _{(6, 138)} = 5.47$, $p < .001$, $R^2 = .19$). When the variables that predict teachers from effective school dimensions are examined, it is seen that self-efficacy ($\beta = .27$) and psychological resilience ($\beta = .28$) predict positively. As teachers' self-efficacy and resilience levels working in private schools increase, their perceptions of effective school teachers also increase. On the other hand, it was seen that optimism, confidence, extroversion and hope were not predictors. Self-efficacy and resilience explain 16% of the teacher dimension of private school teachers. As a result, the effective school teacher dimension of private school teachers predicts self-efficacy and psychological resilience. In other respects, as the level of optimism of public school teachers increases, their perceptions of effective school teachers also increase.

Findings on the school environment and predictors of the educational process, among the sub-dimensions of effective school

In the study, multiple linear regression analysis was used to determine whether positive psychological capital variables significantly predicted the effective school environment

and educational process dimension working in public and private schools. These relationships were compared in the context of public school and private school. Regression analysis results of public school teachers' school environment and predictors of the educational process show that the model is significant for the school environment and educational process dimension in public schools ($F = _{(6, 582)} = 12.07$, $p < .001$, $R^2 = .11$). When the variables that predict the school environment and education process are examined, it is seen that self-efficacy predicts positive ($\beta = .10$), optimism ($\beta = .10$), and resilience ($\beta = .15$). As public school teachers' self-efficacy, optimism and resilience levels increase, their perceptions of the effective school-school environment and educational process also increase. However, confidence and extroversion were not found to be predictors. Self-efficacy, optimism and resilience explain 10% of the school environment and educational process dimension of teachers working in public schools.

According to the results of regression analysis of private school teachers' school environment and predictors of the educational process, the model was found to be significant for private schools ($F = _{(6, 138)} = 5.47$, $p < .001$, $R^2 = .13$). The variables that predict the school environment and education process, which are among the effective school dimensions, are examined; only self-efficacy was a positive predictor ($\beta = .40$). On the other hand, it was determined that optimism, confidence, extraversion, resilience and hope were not predictors. Self-efficacy explains 9% of private school teachers' school environment and educational process dimension. As a result, only self-efficacy predicts the dimensions of an effective school, school environment, and educational process of private school teachers. As hope levels increase, the perception of an effective school, school environment and educational process increase.

Findings on the predictors of students, one of the sub-dimensions of effective school

Regression analysis results of public school teachers' predictors of students show that the model is significant for student size in public schools ($F = _{(6, 582)} = 12.15$, $p < .001$, $R^2 = .11$). When the variables predicting the student were examined, it was seen that optimism ($\beta = .13$)

and psychological resilience (β = .19) predicted positively. As teachers' optimism and resilience levels increase in public schools, their perceptions of effective school students also increase. On the other hand, it was determined that self-efficacy, confidence, extraversion and hope were not predictors. Optimism and resilience explain that students 10% of the size of public school teachers.

When the results of the regression analysis of private school teachers' predictors of students are examined; the model was found to be significant for private schools ($F = _{(6, 138)} = 6.44$, $p < .001$, $R^2 = .22$). When the variables predicting students were examined, it was seen that confidence (β = .18) and psychological resilience (β = .25) predicted positively, while hope predicted negatively (β = -.22). As a result, as private school teachers' confidence and resilience levels increase, student perceptions increase. On the other hand, it can be said that as teachers' hope level increases, their perception of effective school students decreases. Confidence, resilience and hope explain 18% of the number of students working in private schools. As a result, confidence, resilience, and hope predict the size of private school teachers' effective school students. On the other hand, as public schools and teachers' optimism and resilience levels increase, the perception of effective school students also increases.

Findings on parents' predictors of effective school sub-dimensions

In the study, multiple linear regression analysis was conducted to determine whether positive psychological capital variables significantly predicted the effective school parent dimension of public and private school teachers. These relationships that emerged as a result of the analysis were compared in public schools and private schools. Regression analysis results of public school teachers' predictors of parents show that the model is significant for parent dimension in public schools ($F = _{(6, 582)} = 10.91$, $p < .001$, $R^2 = .10$). When the variables predicting parents were examined, it was seen that optimism (β = .10) and psychological resilience (β = .18) predicted positively. As public school teachers' optimism and resilience

levels increase, their perceptions of effective school parents also increase. On the other hand, it was understood that self-efficacy, confidence, extraversion and hope were not predictors. Optimism and resilience explain 9% of public school teachers.

According to the results of the regression analysis of private school teachers' predictors of parents, the model was found to be significant for private schools ($F = _{(6, 138)} = 5.39$, $p < .001$, $R^2 = .19$). When the variables predicting the parents are examined, self-efficacy ($\beta = .32$) and confidence ($\beta = .23$) were found to predict positively. As the self-efficacy and confidence levels of private school teachers increase, the perception of effective school parents also increases. On the other hand, it was concluded that optimism, extroversion, resilience and hope were not predictors. Self-efficacy and confidence explain 15% of the parent dimension of private school teachers. As a result, self-efficacy and confidence predict the effective school parent dimension of private school teachers. On the other hand, as the levels of optimism and resilience of employees in public schools increase, their perceptions of effective school parents also increase.

Discussion and Conclusion

According to the research findings, when the data obtained in the context of teachers' views on effective school are examined, it is seen that the teacher dimension is at the highest level. It is seen that this dimension is followed by the school environment and educational process, administrator, parent and student dimensions. When the findings obtained from the study are compared to the results obtained from the study of Gökçe and Kahraman (2010), in which they evaluated the opinions of teachers about effective school in the dimensions of leadership, teaching, organizational commitment and professional development, and school-environment relations, they found that there were problems in the dimension of school-environment relations. It is seen that the current study does not overlap in terms of the fact that the parent dimension is at a lower level than the other effective school dimensions. According to the findings obtained from the studies of Helvacı and Aydoğan (2011), it is seen

that the most important characteristics of the teachers regarding the effective school are, respectively, the school's realization of the education-teaching service in the best way, giving importance to the school-environment relationship and creating a positive school climate and culture. Considering that the dimensions of an effective school teacher, school environment and educational process and administrator characteristics are at the highest level, respectively, according to the findings obtained from the current study, it can be said that the current study and the findings obtained from the studies of Helvacı and Aydoğan (2011) do not partially overlap. In both studies, it can be said that there is a partial similarity since the education process is seen as an important variable by the teachers. On the other hand, in the present study, according to the teachers' opinions, it was found that private school teachers are more effective than public school teachers in terms of administrators, teachers, students, school environment, education and training process and parents. It is possible to say that this result is similar to the finding of the research conducted by Arslan et al. (2010) that private schools are more effective than public schools in terms of inputs, school climate, conditions and learning-teaching process.

When we look at the findings of positive psychological capital, while optimism is at the highest level in meeting teachers' positive psychological capital characteristics, this dimension is followed by self-efficacy, extraversion, resilience and confidence, respectively. According to the findings obtained from this study, while the "optimism" dimension, one of the positive psychological capital dimensions of teachers, is at the highest level, in terms of positive psychological capital sub-dimensions of Kelekçi and Yılmaz (2015) and Yalçın (2019), the dimension in which teachers have the highest average is "confidence". It can be said that the studies do not coincide with the findings of the current study.

In the current study, a significant positive relationship was found between the effective school teacher dimension and the positive psychological capital sub-dimensions in the context of school effectiveness and positive psychological capital relations. According to

the findings of the study conducted by Wang et al. (2014), it is seen that as teachers' psychological capital levels increase, their effective teaching performance also increases. In this respect, the present study's findings support the findings of Wang et al. (2014).

In the study conducted by Uğurlu and Demir (2016), it was revealed that teachers working in both public and private schools generally have a high level of positive psychological capital and components. In this study, the mean and standard deviation values of the factors at the dimension level of the scales were determined. On the other hand, considering teachers' positive psychological capital dimension in public and private schools in the present study, it was seen that private school teachers had a higher level of perception. As an example of this situation, performance evaluation studies and motivation in private schools are higher than in public schools. On the other hand, due to the structure of public schools, teacher selection and development is carried out by the Ministry of National Education in Turkey, and it is thought that they progress in a different course than private schools. Teachers working in private schools are personally selected by the owner of the institution and the administrators of the institution. In this context, it is easier to choose teachers who are suitable for the institution's structure. Thus, commitment to the institution, compliance with the mission and vision also constitute the variables that positively affect the positive psychological capital. Yalçın et al. (2018) examined the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' positive psychological capital and concluded that teachers' positive psychological capital was at a high level. The study also revealed that an effective leadership style predicts positive psychological capital positively. The findings of the current study in this context support the research findings conducted by Yalçın et al. (2018).

According to the teachers' opinions, the research findings show a significant and positive relationship between the dimensions of effective school and positive psychological capital. This result coincides with the results of Çobanoğlu and Bozbayındır's (2019) study in which they determined the leadership characteristics and positive psychological capital levels

of administrators and examined the relationship between these two variables. They found a significant relationship between positive psychological capital and shared leadership characteristics of primary and secondary school teachers. Similarly, according to the findings obtained from Çiftçi's (2019) study, it was determined that there is a statistically significant relationship between school effectiveness and positive psychological capital sub-dimensions. While a "high" level of correlation was found between the variables in the current study, the level of correlation was found to be "low" in Çiftçi's (2019) study.

The research results revealed that teachers' positive psychological capital perceptions regarding private secondary schools were higher than those working in public secondary schools. In line with this finding, it is suggested that qualified education should be given in pre-service, in-service training, and in-service training, considering that the positive psychological capital perceptions of teachers working in public secondary schools can be improved. The research revealed that teachers' positive psychological capital perceptions about private secondary schools are higher than those who work in public secondary schools. It is recommended to exchange the best examples of effective private schools for public schools in this context.

When the studies on positive psychological capital and effective school are examined, it is seen that there are a limited number of studies, especially in the Turkish literature. It is recommended to carry out original researches in this field to enrich the literature. This research was carried out in the population of the Tepebaşı district of Eskişehir province. It is recommended that the research be implemented in secondary schools in all provinces within the scope of a project with the support of the Ministry of National Education. This research was conducted in secondary schools. It is recommended that the research be conducted in primary schools, high schools and other educational institutions. The research was designed as quantitative research. It is recommended to conduct qualitative research on the same subject and investigate the mediating roles of positive psychological capital in explaining school

effectiveness to collect data more comprehensively, detail teachers' views, and reveal the underlying causes.

Interest Statement

The author (s) have not declared any potential conflicts of interest regarding the research, authorship and / or publication of this article.

Support / Financing Information

The author (s) did not receive any financial support for research, authorship, and / or publication of this article.

Ethical Committee Decision

Ethics committee approval, dated 28/03/2019 and protocol numbered 14833, was obtained from Anadolu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee for this research.

References

Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim, 31* (142). 15-25.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. (7. Baskı). Pegem Akademi.

Becker, M. (1992). *An effective school primer.* Arlington VA: American Association of School Administrators.

Boulder, T. C. (2020). Online strategic discussion forum: models, strategies and applications. M. C. P. O. Okojie and T. C. Boulder (Eds.). In *Handbook of research on adult learning in higher education.* Pittsburgh: The University of Pittsburgh.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Can, N . (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16) , 103-119.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Sage.

Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Çobanoğlu, N., & Bozbayındır, F. (2019). A study on shared leadership and positive psychological capitals of teachers at primary and secondary schools. *Universal Journal of Educational Research, 7*(5), 1265-1274.

Demir, S . (2018). The Relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement . *Eurasian Journal of Educational Research*, *18* (75) , 137-154 .

De Vaus, D.A. (1990). *Surveys in social research (2nd edition).* Harper Collins.

Donaldson, S., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: *A review of the emerging literature and evidence base, The Journal of Positive Psychology:Dedicated to furthering research and promoting good practice*, *5* (3), 177-191.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guideand reference.* Routledge.

Gökçe, F., & Kahraman P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23* (1) 172-206.

Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principles' contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 9* (2), 157-191.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4 (2), 41-60.

Jacobson, M. G., & Lombard, R. H. (1992). Effective school climate: roles for peers, practitioners, and principals. *Rural Research Report, 3* (4), 1-8.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Nobel Akademi.

Karmakar, R. (2016). Positive psychological capital and parenting styles among adolescents: Khasi and non-Khasi scenario. *Romanian Journal of Applied Psychology*, *(18)* 2, 47-52.

Kaya, A., Balay, R., & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (48), 47-68.

Kelekçi, H., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11* (3), 992-1007.

Luthans, F. (2002). Positive organizational behaviour: developing and managing psychological strenghts. *Academy of Management Executive, 16*(1), 57-72.

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B.C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Businness Horizons, 47*(1), 45-50.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row Publishers.

Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, (3), 90-109.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* Pegem Akademi.

Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in

exploratory factor analysis. *Marketing Letters,* (11), 261–275.

R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*, Vienna, Austuria. https://www.R-project.org

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36.

Smith, S. (2004). An intervention for school-related behaviours. *Elementary School Guidance and Counselling, 28* (3), 82-88.

Schein, E. H. (2011). *Leadership and organizational culture*. New York, NY: Wiley.

Seligman, M. E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. (Ed: C. R. Synder and S. J. Lopez). *Handbook of positive psychology* içinde. The USA: Oxford University.

Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi. İlkokullarda bir araştırma*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition.* Pearson.

Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültür arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Tösten, R., & Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi, 18* (59), 429-442.

Uğurlu, C. T. & Abdurrezzak, S. (2019). A study of validity and reliability of school effectiveness scale, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20* (1), 69-82.

Uğurlu, C. T. & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (1) 53-57.

Wang, J.H., Chen, Y.T. & Hsu, M.H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology, 6* (4), 331-337.

Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19* (1), 13-26.

Yalçın, S., Akan, D. & Yıldırım, İ. (2018) Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (18), 157-174.

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

İletişim/Correspondence
Dr. Davut Atış
davutatis@anadolu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Çetin Terzi
cterzi@anadolu.edu.tr

Families of Children with Cancer Regarding Support Sources and Coping Strategies

Feyruz Usluoğlu, Toros University, ORCID ID: 0000-0002-3012-1386
Meral Atıcı, Çukurova University, ORCID ID: 0000-0003-0675-4439

Abstract

The purpose of this study is to investigate views of parents and siblings of children with cancer whose treatment is continuing about family support sources and individual coping strategies. In line with this purpose, face to face interviews were conducted with 24 parents and 12 siblings from 12 families. Data were analyzed through inductive content analysis approach. Themes and sub-themes that formed support sources and coping strategies were identified according to the analyses results. Accordingly, support sources were composed of the themes such as internal family strengths, extended family support, health team, social support, workplace support, and support from the institutions and organizations. Coping strategies included themes such as appraisal-focused, problem-focused, and emotion-focused themes. In conclusion, the present study revealed important clues about planning protective and supportive interventions for the families in a way to include medical health care providers.

Keywords: *Childhood cancer, resilience, coping, family*

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1779-1805
DOI:
10.17679/inuefd.913012

Article type:
Research article

Received : 10.04.2021
Accepted : 30.08.2021

Suggested Citation

Usluoğlu,F. & Atıcı, M. (2021). Experiences of families of children with cancer regarding support sources and coping strategies. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1779-1805, DOI: 10.17679/inuefd.913012

The research was produced from the first author's doctoral dissertation and presented as an oral presentation at the 20th International Psychological Counseling and Guidance Congress, held in Samsun on October 25-27, 2018.

Kanser Hastası Çocuğu Olan Ailelerin Destek Kaynakları ve Başa Çıkma Stratejileri

Feyruz Usluoğlu, Toros Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3012-1386
Meral Atıcı, Çukurova Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0675-4439

Özet

Bu araştırmanın amacı tedavisi devam eden kanser hastası çocukların anne, baba ve kardeşlerinin aile destek kaynakları ve bireysel başa çıkma stratejileri konusundaki görüşlerini incelemektir. Bu amaç için ölçüt örneklemeyle belirlenen, 12 aileden 24 ebeveyn ve 12 kardeş ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler tümevarım yoluyla ve içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre destek kaynakları ve başa çıkma stratejilerini oluşturan tema ve alt temalar belirlenmiştir. Buna göre destek kaynakları; aile içi güçler, geniş aile desteği, sağlık ekibi, toplumsal destek, iş yeri desteği ve kurum-kuruluşların desteği temalarından oluşmuştur. Başa çıkma stratejileri ise değerlendirme-odaklı, problem-odaklı ve duygu-odaklı başa çıkma temalarını içermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, ailelere yönelik koruyucu ve destekleyici müdahalelerin tıbbi sağlık hizmet veren profesyonelleri de kapsayacak şekilde planlanması konusunda önemli ipuçları ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *Çocukluk çağı kanseri, başa çıkma, psikolojik dayanıklılık, aile*

İnönü Universitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cİlt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1779-1805
DOI:
10.17679/inuefd.913012

Makale Türü:
Araştırma Makalesi

Gönderim : 10.04.2021
Kabul : 30.08.2021

Önerilen Atıf

Usluoğlu,F. & Atıcı, M. (2021). Kanser hastası çocuğu olan ailelerin destek kaynakları ve başa çıkma stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1779-1805, DOI: 10.17679/inuefd.913012

Araştırma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiş ve 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Samsun'da düzenlenen 20. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Experiences of Families of Children with Cancer Regarding Support Sources and Coping Strategies

The Family System Theory suggests that a change in a family member affects all the family members,(Patterson et al., 2000) and thus when a child is diagnosed with cancer, the whole family is reported to be affected by the consequences of cancer (Jones et al., 2010). Cancer diagnosis, by challenging the belief of a long and happy life (Giammona & Malek, 2002), causes family members to face an severe trauma (McCubbin et al.,2002) and to give various emotional reactions (Grootenhuis & Last, 1997; Wong & Chan, 2006; Beltrao et al., 2007; Zengin et al., 2012; D'Urso, et al., 2017).

Thanks to the improvements within the last 30 years including early diagnosis, clinical support, and cooperation in clinical studies, longevity and survival rates of children with cancer have increased (Hamre et al., 2003; O'Leary et al., 2008). In addition On the other hand, factors such as its being experienced in various stages and taking years have made cancer a chronic disease (Birol & Akdemir, 2005). As a result, the family system meets new stressors and needs with the cancer diagnosis (Patterson et al.,2004; McCubbin et al., 2002). On the other hand, families mention some protective and supportive processes and factors such as important support sources and coping behaviours regarding the difficulties they have (McCubbin et al., 2002; wong & Chan, 2006; Beltrao et al., 2007; Patterson & Garwick, 1994; Patterson, 2002; Prchal & Landolt, 2012).

Purpose

This study was based on The Family Adjustment and Adaptation Response (FAAR) Model. (Patterson & Garwick, 1994). According to the model, a crisis situation encountered in the family, such as a chronic disease diagnosis, leads to demands caused by the stress and difficulties. By using the capabilities they protected and developed, the family makes an effort to maintain a balanced process against these demands met like a social system (Patterson & Garwick, 1994; Patterson, 2002; Patterson, 1988). Family capabilities, family relational

processes, personal and demographic features of the family members, and out of family supports are grouped as family's creating meaning and coping behaviours (Patterson et al., 2004; Patterson & Garwick, 1994; Patterson, 2002; Patterson, 1988). In this regard, family capabilities are composed of features, qualities and competences individually from family members and as a unit and group from the family (Patterson, 2002). In the case of a childhood cancer disease, family capabilities are approached in two aspects as sources and coping behaviours. While the sources are composed of the sick child, family, society and the health system; coping behaviours are grouped as appraisal-focused, problem-focused, and emotion-focused coping behaviours (Patterson, 1994). The present study aims to identify support sources and coping behaviours of families who have a child with ongoing childhood cancer.

Method

Design

This study utilized a phenomenological approach, which is a qualitative method. The phenomenological approach is used to examine less-known areas or to investigate sensitive topics by focusing on the phenomena for which an in-depth and detailed understanding (Moustakas, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Sampling Procedures and Participants

The participants were selected according to the purposeful sampling method, which is based on a number of criteria (See Table 1).

Table 1

The Inclusion Criteria Used for the Selection of the Sick Children, Families, Parents and Siblings

(1) having received the cancer diagnosis at least three months before the date the study was conducted
(2) the child's having an ongoing treatment,
(3) the child's not being in the terminal stage,
(4) the child's not passing away during the time the interviews were conducted ,
(5) the parents' being the biological mothers and fathers of the sick child and living with their children in the process when the study was conducted,
(6) both parents' accepting to participate in the study,
(7) presence of at least one sibling apart from the child with cancer,

(8) The family members' (parents or other children) having no chronic diseases that could be considered important or that might lead to function loss (e.g. mental deficiency or cancer in another family member),

(9) Siblings' being between 7 and 18 years old for the interviews and both parents' consenting for the interview.

The study included 12 families of 4 female and 8 male children with cancer (See Table 2). The sick children were having treatment at the time of the study. The study was conducted with 36 people, both parents from 12 families (12 mothers and 12 mothers) (See Table 3) and 12 siblings in eight of these families (6 sisters and 6 brothers) (See Table 4) who met the research criteria and who accepted to participate in the study.

Table 2

Characteristics of Children with Cancer

Gender	N	%	Range	X/S
Female	4	33,3		
Male	8	66,7		
Age (years)				X= 8.17 S=4.5
5- Less than 5	4	33,3	3-16	
6-10	5	41,7		
Over 10	3	25,0		
Diagnosis				
Leukaemia	3	25,0		
Lymphoma	3	25,0		
CNS tumours	4	33,3		
Bone tumours	2	16,7		
Time since diagnosis (months)				
3- 8	8	66,7	3,5-41	
Over 8	4	33,3		
Tretmant				
CT	4	33,3		
CT-RT	1	8,3		
Surgery-CT	6	50,0		
Surgery-CT-RT	1	8,3		
Number of children in the family				
2-4	10	83,3	2-11	
Over 4	2	16,7		

Table 3

Characteristics of Parents

Gender	N	%	Range	X/S
Female	12	50		
Male	12	50		
Age (years)				
32-39	11	45,8	32-53	41.50/6,15
40-49	9	37,5		
50- 53	4	16,7		
Education				
No literate	2	8,3		
Literate	3	12,5		
Primary school	7	29,2		
Secondry school	5	20,8		
Hihg school	5	20,8		
college	1	4,2		
University	1	4,2		
Job				
Regular worker	9	37,5		
İrregular/causal worker	4	16,7		
jobless	11	45,8		
Current occupation				
Yes	12	50		
No	12	50		
İncome				
Less than 1000	2	8,3	500-5500	
1000-1800	6	25,0		
2400-5500	4	16,7		

Table 4

Characteristics of Siblings

Gender	N	%	Range	X/S
Female	6			
Male	6			
Age (years)				
7-12	4	33,3	7-18	13,33/2,70
13-18	8	66,7		
Education				
Primary school	2	16,7		
Secondry schoo	6	50,0		
Hihg school	4	33,3		

Data Collection

Data were collected through face to face interview forms composed of semi-structured questions. The interviews were conducted by the first author, who is a psychologist specialized on family counselling, trauma and mourning. All the siblings and most of the parents were interviewed at home, some parents were interviewed either at their workplace or at the hospital where their child was treated. Each family member answered the interview questions separately. While the interviews conducted with the parents were completed in 35 minutes on the average, those conducted with siblings took 22 minutes on the average. All the interviews were video recorded.

Data Analysis

Data were analyzed using the inductive content analysis method. Analysis was performed in line with the analysis stages and method suggested by Dörnyei (2017) and Yıldırım and Şimşek (2011). Initially, interviews were transcribed word by word. Transcriptions were read repeatedly, and the lists of codes were identified. Then a temporary theme system was formed with the combination of different codes. This analysis process continued by coding the written data belonging to all participants separately (completing each family and moving to the other family). The codes in the analysis process were first done on paper, but later NVivo 11 qualitative analysis program was also utilized. Research data were analyzed according to three analysis units according to the sub-system within family: family as a whole, parents, and siblings.

Trustworthiness

The present study utilized a number of precautions based on the criteria suggested by Guba & Lincoln (1982) in order to enhance trustworthiness. In this regard, for credibility, the study utilized data source triangulation; the researcher interacted with the participants for a long time, received expert and peer feedback. Transferability was enhanced by using purposeful sampling method, providing detailed explanation of the participant features and

making intensive descriptions. Dependability was enhanced by conducting interviews with interview forms and video recording them, performing coding-recoding procedures for the data in the analysis phase, performing independent coding for the analysis of some data, and having two experts out of peers and research teams for supervising the plan and conduct of the research. For conformability, results that were supported with quotes were presented to expert supervision.

Ethical Considerations

Prior to the study, ethics committee approval was obtained from Cukurova University Medical Faculty Non-Interventional Clinical Studies Ethics Committee (04.12.2015/48/39). For the informed consent prior to the interviews, the participants were given information about the potential risks and benefits in written and verbal forms based on their age. Pseudo-names were used instead of real names of the participants while recording, analyzing, and storing the data; and the video records were kept confidential.

Findings

Results were grouped under support sources and coping behaviours dimensions, and the sub-themes that formed these two dimensions were identified.

Support Sources

The support sources were grouped as the themes, and the support types provided from these sources were grouped as the sub-themes.

Support Sources Reported by the Parents

The parents mentioned support provided from the internal family strengths, extended family, health team, parents having a child with cancer, society, workplaces and institutions and organizations (See Table 5).

Table 5

Support Sources Reported by the Parents

Themes		Sub-themes	Description of the experiences
Internal family strengths	Internal family strengths	Flexibility	"We were all bunched together... Our children were not like children anymore, they were like mothers, fathers or elder brothers and sisters" (Mother 1). My husband did not show much interested in his children before. He began to be more interested...He began to deal with some housework when I was not at home... (Mother 3).
		Cohesiveness	We supported each other with my husband, we became each other's cure... We were trying to cheer each other up (Mother-4) As a family, we tried to support each other and provide moral support (Father-9). In fact, our relationships got much stronger; we began to share more things with each other (Mother-1).
		Effective Communication	We did not know much about this disease... We were just hearing its name, but we did not know what kind of a disease it was. We talked about it with my husband all the time. We were wondering whether she'd get better, whether the medicine would work, and whether we should take her to other cities because Adana did not seem to provide the treatment... Then we decided to do whatever the doctors told us to do (Mother-4).
		Family meanings	We prayed all the time, we used the word recovery in our prayers (Mother-2).
Extended Family Support		Social-emotional support, helping about parents' responsibilities, participating in the treatment, providing financial support, providing vehicles for transportation,	...our relatives supported us greatly...they helped and provided with moral support, too of the children when necessary... they tried to help us to relax, they took responsibilities (Father-11). My parents provide us with moral and material support. My mother comes to hospital with me, stays with Kader (Mother-4).
Support Provided by the Health Team		Respectful-diligent attitudes	....Our nurses and doctors were very supportive. Really, you feel like they are hugging you at the moment you enter the hospital building. The care shown to you and to your child makes you feel relieved (Mother-1).

	Instilling hope	From the moment I learned the diagnosis, I viewed it as an incurable disease, but I asked all the questions in my mind to our doctor in Istanbul... He said we would overcome this disease because they could save 2 in every 3 children (Mother-12).
	Guiding and informative	Our doctors and nurses made some recommendations... They listed a number of things that increase white blood cell or red blood cell. We acted according to their recommendations, and the values were going well in that period (Father-1).
Support Provided from Families who had a Child with Cancer	Informing-advising, cooperation and guidance	We were trying to guide each other during the times we could think no more. She was saying "You should not do this; be careful about this; use this medicine, etc." If she had the medicine I could not find, I used hers. Both guidance and cooperation (Mother-5).
Social Support	Social-emotional support financial support dealing with house work and providing vehicle for transportation	Kith and kin, everyone was with us. They took care of the child, they stood with us. They shared their food. They cooked Fatma's favorite food. They visited us at hospital. Seeing them and talking with them made me feel relieved (Mother-12). They provided some financial support; they gave us a ride while we were going to the hospital (Father-8).
Workplace Support	Flexible working hours giving cash advance	Every week I asked for permission to take my child to the doctor (Father-10). When I needed money, they gave cash advance. They did not let me run out of money. I go to hospital three times a week; they always provided full support about permission (Father-8).

Internal Family Strengths

Almost all of the parents (21 parents from 12 families) mentioned the presence of one of the sub-themes forming internal family strengths which included family flexibility, cohesiveness, effective communication, family meanings, financial sufficiency, and mother's profession. Parents who stated opinions about flexibility (8 parents from 4 families) mentioned domestic cooperation, father's taking new responsibilities, and sibling support. The new responsibilities taken by the family members provided the support to decrease one another's burden.

In the Family Cohesiveness support type, the parents emphasized that their cohesiveness increased in ways like sharing parents' responsibilities and providing support to each other, and their domestic relationships got more powerful as a whole.
Effective Communication; involved behaviours like talking about the illness, making decisions about the treatment, and sharing experiences.

Another support source mentioned by the families was "family meanings", which was composed of positive approach and maintenance of hope, trust in God, seeing this process as a test, and praying with a religious approach in family environments.

Extended Family Support

All the families and more than two-third of the parents (n=20) mentioned the extended family support. These support sources were social-emotional support, helping about parents' responsibilities, participating in the treatment, cooking-cleaning; providing financial support, providing vehicles for transportation, and clothing support. The parents stated that the social-emotional support of distant relatives were mainly calling, visiting, praying and saying good wishes, sharing emotions, and taking care of the sick child.

Support Provided by the Health Team

Supports provided by the health team were mentioned by three-fourth of the families (n=9) and half of the parents (n=12). Sub-themes of this support included the health team's "respectful-diligent attitudes, instilling hope, and providing information-guidance".
Another support provided by the health team was related to their instilling hope by giving information, making comparisons between the disease groups and/or giving statistical data.
Finally, parents reported guiding and informative support behaviours of the health team such as explaining the causes of the disease, informing about the fight against the disease, and providing documents about it.

Support Provided from Families who had a Child with Cancer

More than one-third of the parents stated opinions regarding this theme including two sub-themes of informing-advising and cooperation and guidance. Informing-advising and cooperation sub-theme consisted of “information about the things to be experienced, requirements for fighting the disease and providing emotional support.

Social Support

Approximately three-fourth of the parents stated opinions about support from the society. Social support usually involved friends of family members and neighbors who provided mainly social-emotional support, financial support, dealing with house work and providing vehicle for transportation. Social-emotional support was reportedly composed of support provided from the siblings’ friends, parents’ friends and neighbors by asking about the status of the sick child, offering material and moral support, calling, praying and saying good wishes, standing by the parents and not leaving them alone, dealing with the sick child, cooking the sick child’s favorite food, cooking for the child and family, visiting at hospital, giving suggestions for the parents, and giving positive and hopeful prompts.

Workplace Support

As it is demonstrated in the quotes below, workplace support theme was composed of support types defined as flexible working hours and/or giving cash advance.

Institutions and Organizations

Support provided from institutions and organizations was mentioned by one-fourth of the parents. The first one was financial support provided by the Provincial Social Assistance and Solidarity Foundation once and/or on regular basis (money for care).

The second one was support behaviours such as fun and trip programs organized by non-governmental organizations, clothing and food support provided to the family, financial support provided once or at certain intervals, and one private school’s undertaking the sick child’s education.

Support Sources Reported by the Siblings

Like parents, siblings also mentioned internal family strengths, extended family support, social support, institutions and organizations, and workplace support (See Table 6).

Table 6

Support Sources Reported by the Siblings

Themes	Sub-themes	Description of the experiences
Internal family strengths	Family cohesiveness	We became more connected to each other... Now we can talk about everything (Sister-4) Everyone started to behave each other more positively. We haven't been shouting each other for two years I guess... In the past, I could not shape my hair as I wanted, I was doing it as my dad wanted me to do. Now I can do however I want. My dad says nothing anymore (Brother-9).
	Effective communication	When my sister was out of the intensive care unit, they felt happy and shared the news with me. I felt happy, too (Brother-6).
	Family meanings	"We were highly hopeful... We knew God always had hopes for us, so we always prayed (Sister-10).
Extended Family Support	Social-emotional support	My aunts from both sides generally provided so much emotional support. They always tried to help us to pour out our feelings. They stood by us, they called us frequently, and they tried to come to the hospital (Sister-1).
	Care of the siblings	When my mother came from hospital at late hours, they went to my aunt's house. She cooked for them (Brother- 1).
	Participating in the treatment	We do not have a car... My uncle took us to hospital (Brother- 9). For instance, since my dad did not work then, we had little money. My grandfather and uncle gave us money; they bought food for us (Brother-6).
	Cooking and cleaning	

	taking the responsibilities of the parents	
	Providing financial and vehicle support.	
Social Support	Teachers and friends of the siblings	My teachers and friends showed interest when they learned that my sister was sick (Brother- 6).
	Support from the neighbors	There were a number of people who came from Hajj, they brought zam-zam water. Neighbors constantly asked about the treatment, they visited us at home, they spoke with my mum and supported her (Brother- 1). ... We have a neighbor from our village. My dad borrows money from him when he is in need (Sister- 9).
Institutions and Organizations		They send a package of support items from the Municipality" (Brother- 7)
Workplace Support		"They send us a package for support from my workplace" (Brother- 7).

Internal Family Strengths

Siblings mentioned the presence of sub-themes such as family cohesiveness, family meanings, and communication. Family cohesiveness was composed of the behaviours such as parents' support for the siblings, being more interested and more understanding in the daily life problems, being more permissive, and demonstrating behaviours to make family members happy. The siblings also stated that the relationships between the family members got stronger, and family members began to be more tolerant in the family.

All of the siblings stated opinions about one of the behaviours that formed family cohesiveness.

Effective communication was composed of the views regarding parents' sharing the status of the sick child with siblings.

Other family meanings as internal family strengths included maintenance of hope and religious views.

Extended Family Support

Three-fourth of the siblings mentioned the extended family support. These supports included social-emotional support given to the parents, care of the siblings, participating in the treatment, cooking and cleaning, taking the responsibilities of the parents, and providing financial and vehicle support. Social-emotional support included extended family members' behaviours such as calling, visiting them at home or at hospital, and making some suggestions for instilling hope.

Other supports provided by the extended families included taking care of the children, helping with cooking and cleaning, providing vehicles for transportation, and participating in the treatments.

Social Support

Half of the siblings mentioned views regarding this theme. The theme included support behaviours from the friends and teachers of the siblings and social environment of the family. Teachers and friends of the siblings demonstrated behaviours such as showing interest, instilling hope, and providing an environment out of the focus of the disease.

Support from the neighbors included social-emotional support for the parents and lending money. Social-emotional support behaviours of the neighbors included prayers and good wishes, asking for the status of the sick child, and supporting the family with home visits.

Coping Strategies

Parents' Coping Strategies

Coping behaviours used by the parents in order to cope with the stress and difficulties caused by the disease were grouped under the "problem-focused behaviours, appraisal-focused behaviours, and emotion-focused behaviours" themes (See Table 7).

Table 7

Parents' Coping Strategies

Themes	Sub-themes	Description of the experiences
Problem-Focused Coping Behaviours	Seeking information	I asked questions to the doctors when I was confused about something. When I read from the internet I learned that cancer was not a disease that would kill instantly. I realized that it could be possible to overcome with moral and motivation...This gave us hope (Father 3).
Appraisal-Focused Coping Behaviours	Positive views	When my child was taken to the operation, the doctor said there was 80% of chance for losing him and 20% of chance for survival. He gave me hope, there was a hope for 20% survival. I believed in this. I thought he could overcome this (Father-6). When you enter the hospital building, you see children in worse conditions than your child and you feel grateful. We saw friends who completed their treatment. We felt hopeful when we saw them. We tried to feel good believing that we would also see such days (Mother-1). After I saw the other patients I thought that we had nothing important. I started to feel relieved (Father- 8).
	Religious view	If God gave us this disease, he would give its solution of course, this is how we thought (Father 4). I say this is our destiny, I mean it is a test from our God (Father- 6).

	Religious rituals	I pray for my child till morning, I tell my beads, I say salavat, I perform prayer (Mother 10). I pray every day, I read Koran. When I read Koran I feel relieved and become stronger, I feel better morally (Father-1).
Emotion-focused Coping Behaviours	Seeking social-emotional support	I visit my neighbor for a couple of minutes... we are talking for a while.... I am talking with my husband; I share with him (Mother- 8) Talking with friends makes me feel good. I feel relieved when I talk or go somewhere with someone... I share everything mainly with my parents (Mother -1).
	Activities and work life	I realized that the disease was suffocating me. I was drowned in it... I decided to start working because I realized that I would not be able to go on like that (Mother -5). Well, the problems in my head do not get worse if I am busy with something and if I can concentrate on it (Father -12).

Problem-Focused Coping Behaviours

Three-fifth of the parents were found to demonstrate problem-focused coping strategies behaviours by seeking information from the internet, doctors, books, experts, and friends.

Other problem-focused coping behaviours included finding someone to take care of the child to relieve the care burden in the family, participating in the TV programs to find medulla, and a mother's asking for support from teachers regarding the problems at school for the healthy child that she ignored because of the treatment of the sick child.

Appraisal-Focused Coping Behaviours

Almost all of the parents stated views about the Appraisal-focused Coping behaviours. Positive views of the parents included (17 parents from 10 families) believing in the child's overcoming the disease, making comparisons, drawing positive conclusions, hoping about the situation, and types of beliefs about the treatment options.

Religious views of trusting in God, leaving decision to God, believing that diseases and solutions came from God were mentioned by 13 parents from 10 families it included trust in God, leaving decision to God, believing that everything including diseases and solutions came from God, and thinking that this process was a test.

Other appraisal-focused coping behaviours included focusing on now, accepting the disease, generalizing the status of the disease, and minimizing the disease behaviours.

Emotion-focused Coping Behaviours

Almost all of the parents reported to have used emotion-focused behaviours. Three-fourth of the parents performed religious rituals (praying, reading Koran, visiting religious places, taking a vow, etc.) with the purposes of getting relieved and helping the child to feel relieved.'

Another coping behaviour was seeking social-emotional support in order to share and receive support for the negative emotions such as "pouring out their grief" "speaking" "chatting", and "expressing emotions" to friends, extended family members, neighbors, and spouse.

The parents also mentioned the contributions of activities and work life on coping such as focusing on work, going out of house alone, keeping themselves busy with a hobby, or doing an activity with the family.

Other emotion-focused coping behaviours were keeping strong by emphasizing the parent roles, professional help, smoking hiding difficult emotions, taking care of oneself, and changing the focus of the mind.

Coping Behaviours of The Siblings

Like parents, siblings also demonstrated various behaviours to cope with the stress and difficulties emerging in this process, which were collected under appraisal-focused, problem-focused, and emotion-focused behaviours themes (See Table 8).

Table 8

Coping Behaviours of The Siblings

Themes	Sub-themes	Description of theexperiences
Appraisal-Focused Coping Behaviours	Positive views	I had a friend who had cancer, she lost her hair, but then doctors found a solution. She became better. Now she comes to school regularly. She is okay now, she's getting better... I think that my sister will also recover like my friend (Brother- 7).
	Minimizing	Well, I thank God. Worse things might have happened (Sister-4).
Emotion-Focused Coping Behaviours	Social support	I had a good friend... I was sharing my emotions with her (Sister-10).
	Socialization-Activities	Going out alone makes me feel good (Sister-7). Sometimes I join school trips. I spend time with my friends and other siblings, play games out (Brother-6).
	Religious practices	I started to perform prayers at that time. I was praying all the time (Brother-1).
	Changing the focus of the mind;	I usually watch movies, read books, and listen to music in order to feel relieved. I listen to music. I mean, my emotions are changeable. I am trying to be happy (Sister-3).
Problem-Focused Coping Behaviours	Seeking-information	I searched in the internet... I was talking with my chef in my apprenticeship place. One of his relatives is a doctor, I talked with him a couple of times. I was talking with the counsellor at my school (Sister-9).

Appraisal-Focused Coping Behaviours

Siblings (3 siblings from 3 families) reported to have positive views and used minimizing for appraisal-focused coping behaviours. Positive views (2 siblings from 2 families) were composed of two types of behaviours including concluding something positive from comparisons and maintaining hope.

Minimizing is an appraisal for decreasing the effect of a situation by thinking that worse cases might happen.

Emotion-Focused Coping Behaviours

All of the siblings reported to have used one of the emotion-focused coping behaviours such as use of social-emotional support, socialization- activities, religious practices, changing the focus of the mind, dreaming, and showing interest in the sibling.

Use of Social Support: Social support composed of the behaviours of sharing the sibling's experiences and emotions in the disease process. Siblings reported to share their feelings with their friends and extended (cousins and aunts) or nuclear (mother) family members.

Socialization-Activities: Socialization and activities were composed of siblings' out-of home activities after the diagnosis, either alone or with their friends.

Religious practices; religious practices were composed of behaviours such as praying and performing prayer (4 brothers from 3 families).

Changing the focus of the mind; those behaviours mentioned by 8 siblings from 6 families included playing computer games, focusing on lessons, watching movies, listening to music, spending time on social media, and reading books. The most frequently mentioned behaviour was reading books (6 siblings).

Other emotion-focused coping behaviours included behaviours such as dreaming, showing interest in the sick child, avoiding the sick child, and hiding difficult emotions.

Problem- Focused Coping Behaviours

Problem- focused coping behaviours were composed of information-seeking behaviours from internet and experts regarding how to treat the sick child.

Discussion & Conclusion

The present study investigated the support sources, types of support from these sources, and coping behaviours that helped families who had a child with cancer to feel better and to cope with this situation.

Studies that investigated endurance in families who had a child with cancer emphasized internal family strengths and family sources (Patterson et al., 2004; McCubbin et

al., 202). Results of the present study showed that parents mentioned the presence of any one of the internal family strengths that included flexibility, cohesiveness, and effective communication of the family, family meanings, financial sufficiency, and mother's profession. As for siblings, they stated views about cohesiveness of the family, mainly meanings and communication. The parents emphasized that their intimacy increased in their relationships, which provided support and strengthened the family relationships. In a similar vein, siblings stated that the relationships between family members got stronger, and as a whole they needed to become more tolerant in the family environment. These results are in line with other studies in literature which showed that family members supported each other (Beltrao et al., 2007); other parallel findings were siblings' views indicating that after the severe disease they experienced cohesiveness, and family ties got stronger (Prchal & Landolt, 2012). In addition, statements of the parents and siblings seemed to be in line with the statements that endurance should involve not only resistance against difficult conditions but also the ability of growing and improving under difficult conditions (Truffino, 2010).

Extended family support was a support source reported by the parents (Patterson et al.,2004; Brody & Simmons, 2007). It was reported to provide various assistance types such as helping the parents to relax by taking responsibilities in siblings' school and parents' work, and providing vehicle for transportation and emotional support (McCubbin et al., 2002). More than two-third of the parents and three-fourth of the siblings mentioned the extended family support.

Support types provided by the health provider team were reported by three-fourth of the families and half of the parents. Respectful-diligent attitudes of the health team enhanced trust in the health team and encouraged parents' health-seeking behaviours from the doctors; these attitudes were felt as social-emotional support by the parents during those fragile times. Providing parents with guidance and informative materials helped them to decrease the feelings of uncertainty and helplessness and increase the sense of control about fight against

the disease. Health team was reported to be a support source for families (Patterson et al.,2004; McCubbin et al., 2002; Beltrao et al., 2007; Brody & Simmons, 2007). Especially families were reported to feel highly connected to the team that provided health service to save their child, and they desperately needed trust and realistic hope during these fragile times (McCubbin et al., 2002).

Patterson et al. (2004) reported the support provided by other parents who experienced childhood cancer. Support from the parents who overcame this disease or who lost their child due to this disease was found to be a support source for the parents in this study. These support types provided assistance in understanding a situation, making changes in the assessments, seeking new treatment options, increasing the feeling of control, and using new behaviours for coping.

Another important support source for the parents was social support. Majority of the parents mentioned the social-emotional support from friends of family members and neighbors, financial support, dealing with house work, and providing vehicle for transportation. In a similar vein, majority of the participating siblings mentioned the emotional support they were provided from their teachers and friends and the support provided to the sick child by their neighbors. Studies in the field also reported social support sources for the family (Patterson et al., 2004; McCubbin et al.,2002; Beltrao et al., 2007). Parents reported that such support was provided by people from the church, their friends and colleagues, their children's peers and friends from school (Patterson et al., 2004); siblings reported that such support was provided from friends and professionals (D'Urso, 2017). This support was reported to be through empathy, intensive emotional support, and financial support (McCubbin et al., 2002).

Types of support provided from the workplace were reported by two parents and one sibling in the present study. McCubbin et al. (2002) reported the critical components of

workplace support as flexible working hours, staying with the child, and leaving job or job security after a long time absence.

The support received from the institutions and organizations was stated by nearly one-fourth of the parents and one sibling. Especially financial support is an important type of support for parents in order to maintain the treatment and decrease the feelings of helplessness. In a similar vein, Lakkis et al. (2016) reported that the financial support given to families was a protective factor especially for the mothers.

Family members' individual coping strategies are another important aspect of families' well-being. One-third of the families used some problem-focused coping behaviours majority of which aimed to seek information for decreasing uncertainty. Similarly, studies in literature reported that parents who had a child with cancer demonstrates coping behaviours in the form of seeking information (Patterson et al., 2004; Wong &Chan, 2006). Almost all of the parents demonstrated behaviours that could be considered as appraisal-focused behaviours. Parents maintained hope with positive views; endured the disease with a religious point of view and patience and experienced the feeling of having done the best they could by trusting in a divine source. Studies in the field reported that parents used similar appraisal-focused coping behaviours (Patterson et al., 2004; Wong &Chan, 2006; Yeh et al., 2000).

Another coping strategy used by almost all of the participating parents was emotion-focused behaviours. These coping behaviours were used in order to feel relieved and were considered to contribute to the child's coping with the disease. Some examples included religious rituals; sharing the negative emotions and seeking social-emotional support; becoming strong for the other members of the family; returning to job and focusing. These findings were found to be similar to the studies on emotion-focused coping behaviours in literature (Patterson et al., 2004; Wong &Chan, 2006; Yeh et al., 2000).

Like parents, some siblings also used some problem-focused and evaluation-focused coping behaviours. On the other hand, all the siblings used emotion-focused coping behaviours

such as social-emotional support, socialization-activities, religious practices, changing the mind, dreaming, and showing interest in the sick child. Siblings' using social-emotional support and socialization-activities coping behaviours were in line with the studies in literature (D'Urso et al., 2017). Another parallel finding with the related literature suggesting that friends are important sources for sharing emotions and maintaining a normal life by moving away from the focus of the disease (Prchal & Landolt, 2012). In conditions like cancer in which the status cannot be changed, people use coping behaviours without changing the threatening case but decreasing or controlling the emotions, maintaining well-being, and coping (Patterson et al., 2004; Yeh et al., 2000; Folkman, 2008; Hamama et al., 2000; Murphy et al., 2008). Findings showed that both parents and siblings used appraisal-focused and/or emotion-focused coping behaviours instead of problem-focused coping behaviours. In addition, among these appraisal-focused behaviours, mainly religious rituals were found to be used by the parents; use of socialization-activities and changing the focus of the mind were found to be used mainly by the siblings.

This study has a number of limitations. The first one is not involving siblings at preschool period or over 18, health professionals, or the siblings' teachers. Secondly, diagnosis and diagnosis time of children were different from each other. Finally, the study did not investigate the effects of ethnicity including culture, losses due to cancer in the extended family, and personal characteristics.

In conclusion, despite the limitations, this study made significant contributions to the understanding of the protective or supportive factors of families living with childhood cancer disease. In this regard, this study provided important clues about planning and supportive approaches and planning of psychological interventions for families, including medical health care provides. For example, psychologists can carry out psychoeducational studies that aim to provide information on the causes of illness, the process of illness, and the needs of the family. In addition, school counselors can plan interventions for siblings' needs. It is important that

these interventions to be provided are based on the protective factors that the family and family members have, or that they are made in a way that supports these protective factors.

Conflict of interest

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

This study is a part of PhD dissertation which was supported by Cukurova University of Scientific Research Projects Coordination Unit (SDK-2016-5608).

Ethical Considerations

Prior to the study, ethics committee approval was obtained from …….University Medical Faculty Non-Interventional Clinical Studies Ethics Committee (04.12.2015/48/39).

References

Beltrao, M.R. L, Vasconcelos, M.G., Pontens, C.M.,& Albuquerque, M.C.(2007). Childhood cancer: maternal perceptions and strategies for coping with diagnosis. J Pediatr (Rio J), 83(6): 552-566. http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572007000800014

Birol, L., & Akdemir, N. (2005). İç hastalıkları ve hemşirelik bakımı. Sistem Ofset Baskı.

Brody, A. C., & Simmons, L. A. (2007). Family resilience during childhood cancer: the father's perspective. J Pediatr Oncol Nurs, 24(3): 152-165. https://doi.org/10.1177/1043454206298844

D'Urso, A., Mastroyannopoulou, K.,& Kirby, A.(2017). Experiences of posttraumatic growth in siblings of children with cancer. Clin Child Psychol Psychiatry, 22(2): 301–317. https://doi.org/10.1177/1359104516660749

Dörnyei, Z.(2007). Research methods in applied linguistics. Oxford.

Folkman, S.(2008). The case for positive emotions in the stress process. Anxiety Stress Coping, 21(1): 3-14. https://doi.org/10.1080/10615800701740457

Giammona, A. J., & Malek, D.M.(2002). The psychological effect of childhood cancer on families. Pediatr Clin North Am., 49(5): 1063−1081. https://doi.org/10.1016/s0031-3955(02)00036-6

Grootenhuis, M. A.,& Last, B. F.(1997). Adjustment and coping by parents of children with cancer: a review of the literature. Support Care Cancer, 5(6): 466-484. https://doi.org/10.1007/s005200050116

Guba, E. G.,& Lincoln, Y. S.(1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication and Technology, 30(4): 233-252. ISSN 0148-5806

Hamama, R., Ronen, T.,& Feigin, R.(2000). Self-control, anxiety, and loneliness in siblings of children with cancer. Soc Work Health Care. 31(1): 63-83. https://doi.org/10.1300/J010v31n01_05

Hamre, M. R, Williams, J., Chuba, P., Bhambhani, K., Ravindranath, Y., & Severson, R. K.(2003). Early deaths in childhood cancer. Pediatr Blood Cancer, 34(5): 343–347. https://doi.org/10.1002/(SICI)1096-911X(200005)34:5<343::AID-MPO5>3.0.CO;2-B

Jones, B., Volker, D., Vinajeras, Y., Butros, L., Fitchpatrick, C., & Rosetto, K. (2010). The meaning of surviving cancer for Latino adolescents and emerging young adults. Cancer Nurs, 33(1): 74–81. doi: 10.1097/NCC.0b013e3181b4ab8f

Lakkis, N. A., Khoury, J. M., Mahmassani, D. M., Ramia, M. S., & Hamadeh, G. N. (2016). Psychological distress and coping strategies in parents of children with cancer in Lebanon. Psychooncology, 25 (4): 361-480. https://doi.org/10.1002/pon.3934

Lazarus, R. S.,& Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Springer.

McCubbin, M., Balling, K., Possin, P., Frierdich, S., & Bryne, B. (2002). Family resiliency in childhood cancer. Fam Relat, 51(2): 103−111. https://doi.org/10.1177/1043454206298844

Murphy, B. L. M., Flowers, S., McNamara, K. A., & Young-Saleme, T. (2008). Fathers of children with cancer: involvement, coping, and adjustment. J Pediatr Health Car, 22(3): 182-9. https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2007.06.003

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks: Sage.

O'Leary, M., Krailo, M., Anderson, J. R., & Reaman, G. H. (2008). Progress in childhood cancer: 50 years of research collaboration, a report from the children's oncology group. Semin Oncol, 35(5): 484–93. https://doi.org/10.1053/j.seminoncol.2008.07.008

Patterson, J. M.,& Garwick, A.W. (1994). The impact of chronic illness on families: a family systems perspecttive. Ann Behav Med, 16(2): 131-142. https://doi.org/10.1093/abm/16.2.131

Patterson, J. M., Holm, K. E., & Gurney, J. G.(2004). The impact of childhood cancer on the family: a qualitative analysis of strains, resources, and coping behaviors. Psychooncology, 13(6): 390–407. https://doi.org/10.1002/pon.761

Patterson, J. M.(1988). Families experiencing stress: I. The Family Adjustment and Adaptation Response Model: II. Applying the FAAR Model to health-related issues for intervention and research. Fam Syst Med, 6(2): 202-237. https://doi.org/10.1037/h0089739

Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. J Marriage Fam, 64(2): 349–360. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x

Prchal, A., & Landolt, M. A.(2012). How siblings of pediatric cancer patients experience the first time after diagnosis: A qualitative study. Cancer Nurs, 35(2): 133-140. doi: 10.1097/NCC.0b013e31821e0c59

Truffino, J. C.(2010). Resilience: an approach to the concept. Rev Psiquiatr Salud, 3(4): 145−151. doi: 10.1016/j.rpsm.2010.09.003

Wong, M. Y-F.,& Chan, S. W-C.(2006). The qualitative experience of Chinese parents with children diagnosed of cancer. J Clin Nurs, 15(6): 710-717. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01297.x

Wright, L. M.,& Leahey, M.(2000). Nurses and families: A guide to family assessment and intervention (3th ed.). Davis.

Yeh, C-H., Lee, T-T., Chen, M-L., & Li, W. (2000). Adaptational process of parent of pediatric oncology patients. Pediatr Hematol Oncol, 17(2): 119-131. https://doi.org/10.1080/088800100276479

Yıldırım, A., & Şimşek, H.(2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Seçkin Yayınları.

Zengin, O., Selçuk, S., Duysak, Y., Soytürk, G., Orbays, E., & Tekin, O. (2012). Kanserli çocuğa sahip ailelerin aşama yaklaşımına göre gösterdikleri tepkiler. J DU Health Sci Inst., 2(1): 1-4. ISSN: 2146-443X2146-443X

Correspondence
Dr. Feyruz Usluoğlu
feyruzusluoglu@gmail.com

A Study on Non-Contact Games and Their Applicability during the Covid-19 Pandemic

Sümeyra Akkaya, Inonu University, Faculty of Education, 0000-0002-9942-9848

Abstract

In this research, it is aimed to examine non-contact games and their applicability during the Covid-19 Pandemic Period. Twenty classroom teachers, six male and fourteen female, participated in the research voluntarily. The research was carried out with the case study method, one of the qualitative research methods, and the data of the research were analyzed using the content analysis method. As a result of the study, it is seen that the views of the teachers on non-contact games are under nine categories, their views on the effects of non-contact games are under two categories, and their views on their practices to include non-contact games in their classrooms are under six categories. In the relevant literature, no study has been found on non-contact games. In line with the results of the research, the following recommendations can be made. Educating parents about the importance of non-contact play, providing in-service training to teachers about the distance education process, considering the Covid-19 pandemic and its effects.

Keywords: *Non-contact games, Covid-19, Classroom teachers, Physical Education and Play Course*

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1806-1827
DOI:
10.17679/inuefd.980224

Article type:
Research article

Received : 08.08.2021
Accepted : 30.08.2021

Suggested Citation

Akkaya, S. (2021). A study on non-contact games and their applicability during the covid-19 pandemic. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1806-1827. DOI: 10.17679/inuefd.980224

Covid-19 Pandemisi Döneminde Temassız Oyunlar ve Uygulanabilirliklerine İlişkin Bir İnceleme

Sümeyra Akkaya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0002-9942-9848

Öz

Bu araştırmada Covid-19 Pandemisi döneminde temassız oyunlar ve uygulanabilirliklerine ilişkin inceleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırmaya altı erkek, on dört kadın sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin temassız oyunlara ilişkin görüşleri teması dokuz kategori altında, temassız oyunların etkileri teması iki kategori altında, temassız oyunların gerçekleştirilebilme teması altı kategori altında ele alınmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, temassız oyunlar konusunda ebeveyn eğitimi, uzaktan eğitim sürecinde temassız oyunlarla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler**:** *Temassız oyunlar, Covid- 19, sınıf öğretmenleri, Beden Eğitimi ve Oyun dersi*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1806-1827
DOI:
10.17679/inuefd.980224

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
08.08.2021
Kabul Tarihi :
30.08.2021

Önerilen Atıf

Akkaya, S. (2021). Covid-19 pandemisi döneminde temassız oyunlar ve uygulanabilirliklerine ilişkin bir inceleme, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,, 22(2), 1806-1827. DOI: 10.17679/inuefd.980224

A Study on Non-Contact Games and Their Applicability during the Covid-19 Pandemic

Around the world, some public health organizations have issued strict guidelines to encourage exercise and reduce serious health problems. The choice of sports to promote lifelong physical activity is based on two assumptions: All children in most developed countries receive some form of primary and secondary education. Education, which means that most children can get physical education through the education system. Second, positive and negative behaviors can persist throughout the process. Time; however, tracking physical activity from elementary school to adulthood is more difficult. Except for an observational study, most current follow-up examinations of children and adults are based on reminders of children's physical activity by adults (Trudeau et al., 1999).

Physical inactivity is listed as the fourth leading cause of death in the world, and the international problem of children's physical activity is worrying. For children, the benefits of physical activity are well known; however, in England, only 21% of boys aged 5 to 15 and 16% of girls do 60 minutes of moderate to vigorous physical activity a day. Public health interventions in schools are important because they can reach a large number of children, and elementary schools have an important opportunity to increase the number of children in the middle developmental period during high-intensity physical activities (such as rest, and physical education). Moderate to vigorous physical activity is considered a major public health problem; therefore, prolonging the time of active physical education is very important. Regular physical education classes have many benefits for the physical, mental and social health of young people. It is important to encourage young people to be moderately active for 60 minutes or more and exercise every day, but 80% of young people fail. Physical activity decreases with age, especially during adolescence. The impact of physical activity on daily life and health must be demonstrated. In order to improve our quality of life and become healthy people, we must live an active lifestyle. Children's physical activities in community projects often lead to a sedentary lifestyle (Brown et al., 2009; Lander et al., 2017; Powell et al., 2016;

Savcı & Aysan, 2017). In this context, it is very important to increase physical activities for primary school children to gain habits.

Although the ages have passed, the place and importance of the game has never changed for the child, and the game has always preserved its feature of being a fun and learning tool. The situation is the same in educational environments. Involving students in the learning process and motivating them can be easily achieved through game-based teaching. Play is the most basic learning tool for children, especially in the preschool period, which is called the magic years of life by scientists (Koçyiğit et al., 2007). The child learns about himself, life, the order in society and the outside world through play. Play is an indispensable activity for the child's biological development and adaptation to the world. Play activities carried out in the family and at school are extremely important for the development of the child (Ayan, 2020).

Although it seems quite safe for children not to play on the streets, the child who does not play is also at the risk of obesity by remaining inactive (Turan & Çalışkan, 2015). While the game activity took place in the form of imitation of natural events in the past, today it takes place in a virtual world by using tools, such as computers, tablets and phones (Z. Hazar & Hazar, 2017). Digital games are the most important entertainment tools of the new generation. In addition to the entertaining function, digital games have also started to be used in teaching activities. Today, the advancement of technology, the decrease in children's playgrounds on the streets and the insecurity of the streets, and the Covid-19 pandemic process, the interest and expectations of the new generation have increased the orientation towards digital game-based teaching at home and school. In order to enable children to move, the amount of physical activity should be increased by sports scientists and experts in the pre-school and primary school period. In the early childhood period, it is necessary for students to participate in regular and planned activities that are suitable for the characteristics of the age group, and carried out under the supervision of experts, and sports should be popularized with

different games and entertaining equipment (Yavuz et al., 2019). Personal hygiene is acquired according to person's beliefs, values and habits. It is affected by cultural, social and familial factors as well as person's education. Sports activities are also one of the practices affecting hygiene habits. The affluents gather on the skin which gets dirty very quickly (Pepe et al., 2012).

For children born in and after 2000, expressions such as "Generation Z", "Digital Generation", "Digital Natives" have begun to be used due to the developments in technology and the adaptation of children to this age (Söğüt, 2020). This generation, which is known by different names, is interacting more and more with the digital world every day. Thanks to the ease of access to technology, there are devices, such as computers, phones, tablets in every home. Furthermore, almost every adult, and children in the younger age group think of these tools as tools that have always been present and used in daily life, not an innovation in their lives. Due to the ease of access and the intensity of use in daily life, the age of use of these tools is gradually decreasing (Orman & Arıcak, 2019).

Individuals meet many of their needs other than their physiological needs from this world, and their interests and wishes are shaped according to the digital world. In this regard, teachers need to update themselves, be as good digital users as the audience they address to and integrate this into their teaching environments. Although the way children play games has changed with digitalization from the past to the present, the purpose of the game and its features such as entertainment and volunteering have not changed (M. Hazar et al., 2016). Likewise, although children tend towards different types of games, their interests and attitudes towards the game have never changed. It is an undeniable fact that technology has negative features as well as positive features. However, it is in the hands of educators to constantly express and complain about its negative effects, to turn the crisis into an opportunity instead of isolating the child from technology, and to use technology in favor of the child. For this, first of all, a good education strategy should be planned. In addition,

educational environments should be designed according to the characteristics of the age and teachers should develop themselves in this direction. Otherwise, teachers will lag behind the age and their students and will lose their functions (Yüksel, 2019).

Game-based learning environments, which have always been preferred in teaching environments from past to present, are associated with Vygotsky's Social Constructivist learning theory as they reinterpret old knowledge for the child with new knowledge. Educational games are mostly preferred at primary school level, students take a more active role in the process and their imagination and synthesis skills are developed. Thanks to these games, previously learned information is reinforced and incorrectly learned information can be corrected (Öztürk, 2019). Digital games are very attractive activities for children due to the fact that preschool and primary school children need concrete data and materials, the colorful and fun figures that digital games offer to children, and the pleasure of spending time with these games. It has been seen that the Game-based learning approach, whose use dates back to the 1960s and is supported by technological developments, has many positive effects on the student's performance, attitude towards school and learning. In addition, it is known that educational digital games are effective on students' spatial skills, academic participation, attitudes towards collaborative learning, social skills, academic success and motivation (Altınpulluk, 2021). Developing students' strategy development, decision making, communication and attention skills through educational games, students have fun and interact with the environment (Erol et al., 2021). The use of games in education also has risky aspects for the student. If the readiness of the students is not sufficient, the use of games in learning environments may cause misconceptions (Zorlu & Karamustafaoğlu, 2019). For this reason, there are points that teachers should pay attention to. In order to minimize the negativities that the teachers who will use the game in the teaching process may encounter and to maximize the efficiency to be obtained from this technique, the teacher should first make a

good plan, and the games he chooses should be compatible with the outcome of the lesson (Genç Ersoy, 2021).

Although learning environments have changed, the game has always preserved its existence in these environments. With the game, the child learns without noticing. For this reason, the use of games in educational environments is a very effective method. Considering the developmental characteristics and attention span of primary school children, it is very important to place the game in education. From the outside, the game, which is seen as a distraction activity for the child, is actually a very serious business for the child. Because the child applies what he has learned in the real world in the game world, gains experience and discovers (Zorlu & Karamustafaoğlu, 2019). Teaching with games, which is mostly preferred in classes with small age groups, increases the student's performance and positively affects his attitude towards education. The reason for this is that children of this age group learn concrete information more easily and comprehend difficult subjects more easily through games. In this research, it is aimed to examine non-contact games and their applicability during the Covid-19 Pandemic Period. In the study, it was tried to find answers to the following research questions.

What are the views of classroom teachers on the concept of non-contact play?

What are the opinions of the classroom teachers about the aspects of the concept of non-contact play?

What are the views of classroom teachers on what can be done to support their students' playing non-contact games?

Method

Qualitative research approach was adopted in this study. The case study model, one of the qualitative research approaches, was used (Yıldırım & Şimşek, 2018). After the literature review was conducted during the planning phase of the study, the application permission was obtained from Inonu University Social and Humanities Scientific Research Ethical Committee. The participants in the study were determined by using the criterion sampling method, one of

the purposive sampling methods. The criterion used in the criterion sampling method is that the participating teachers provide distance education and voluntarily participate in the research in the 2020-2021 academic year. Twenty classroom teachers, six male and fourteen female, participated in the research study voluntarily. In order to interview teachers, semi-structured interview forms containing questions about non-contact games were prepared, and then the forms were finalized by taking expert opinions from one academic who has PhD in Assessment and Evaluation, three academics who have PhDs in Primary School Teaching and one Physical Education and Sports expert. Following the expert opinions, the forms were made ready for interview. Interviews were conducted with teachers face-to-face. Participants participated voluntarily, data began to be collected after obtaining the necessary permits, first by correspondence with school officials for access to teachers, then by the teacher. Volunteers are contacted and interviewed. In terms of pandemic preparedness, most interviews are conducted using telephone or video applications. The interview duration was 10 to 15 minutes and was approved by the study ethics committee. After the interviews, it was converted into text and transferred to the computer environment. The details collected from the interviews were transcribed by the researcher. To the transcribed texts were placed in parentheses while direct quotes were given. Afterwards, the data were analyzed by the researcher, and another expert coded the data to ensure the inter-coder reliability. The themes and categories created as a result of the analysis were explained in the findings, and the study was reported.

For the internal validity of the study, the opinions of the students were given with direct quotations. In order to determine the reliability of the data analysis, the reliability value was calculated with the formula proposed by Miles and Huberman (1994). In qualitative studies, the concordance between coders should be at least 85% (Miles, Huberman and Saldana, 2014, p.79). In the current study, the inter-coder reliability index is found as .92 with the help of the Cohen Kappa formula.

Findings

Findings on the Opinions of Classroom Teachers About Non-Contact Games

Table 1

Opinions of Classroom Teachers About Non-Contact Games Theme

Categories	**f**
Non-contact physically	15
Social distance	6
Non-contact objects	4
Covid-19 precautions	4
Educational games	4
Having fun	3
Providing socialization	2
Verbal games	1
Face to face education	1
Total	**40**

As can be seen in Table 1, the opinions of the teachers were grouped under nine categories. These are; non-contact physically (f=15), social distance (f=6), non-contact objects (f= 4), Covid-19 precautions(f=4), educational games (f=4), having fun(f=3), providing socialization(f=2), verbal games(f=1) and face to face education (f=1).

Teacher 1. "*It is a game style that I know came into our lives with the Covid-19 pandemic, where social distance is maintained. It is aimed to ensure the socialization of the students to some extent with these games played by following the social distance and hygiene rules."*

Teacher 3. "*These are non-contact games created for students to participate in games and activities during the Covid-19 process. "*

Teacher 4. *"All kinds of fun games and activities that children play by paying attention to social distance without touching each other."*

Teacher 6. "*It is a game in which children play without touching each other or a common object. "*

Teacher 8. "*These are the games that the players play without physically touching any person or object."*

Teacher 9. "*Within the scope of Covid-19 measures, it refers to the games played without contacting in order to both learn and teach the measures during face-to-face training."*

Teacher 10. "*Non-contact play is a type of game in which materials, such as balls and ropes are not used, in which contact is minimized or absent, which ensures the safe socialization of children in line with the health measures taken due to the Covid-19 pandemic. "*

Teacher 11. "*Play is the way how children perceive the world. It is their small living space and an opportunity for them to learn about the world. Games are sometimes played individually and sometimes in groups. Interpersonal interaction is very high in group games. However, the importance of social distance and mask rules has increased especially during the pandemic process, which has limited physical interaction among people. The importance of games in which physical interaction is limited, suitable for social distance, has increased for children. Such games are called Non-Contact Games. It is played with a certain group, and it hinders physical contact in accordance with social distance rules."*

Teacher 12. "*Verbal games without contact with an object or person."*

Teacher 13. "*All of the fun activities where children do not have physical contact while playing."*

Teacher 14. "*The type of game in which students learn while having fun and protect their health while doing this.*"

Teacher 15. "*Activities performed by individuals without contacting each other*."

Teacher 16. "*The game is a small reflection of real life to develop the child's life skills. Thanks to games, social and physical interaction among children increases. In non-contact games, physical interaction is restricted as much as possible. It is ensured that the interaction between children is regulated in accordance with social distance. "*

Teacher 18. "*Educational games where social distance can be applied.***"**

Teacher 19. "*These are games that affect the mental and physical development of students positively but do not require contact.***"**

Findings on the Opinions of Classroom Teachers About the Aspects of Non-Contact Games

Table 2

Opinions of Classroom Teachers About the Aspects of Non-Contact Games Theme

Categories	**f**
Positive	18
Negative	17
Total	**35**

As can be seen in Table 2, the opinions of the teachers were grouped under two categories. These are; positive (f=18) and negative aspects (f=17).

Positive aspects

Teacher 2. "*Students are provided to play games in a safer environment during this pandemic."*

Teacher 4. "*Students can be given a sense of responsibility. He may learn to think about the health of others, too."*

Teacher 5. "*There may be materials that can be used individually, but I do not use the materials used in many games, because they require contact."*

Teacher 6. *"I think non-contact games increases creativity."*

Teacher 8. *"It can be positive in terms of developing language and speaking, comprehension-explanation, mental process skills, and cause-effect relationship skills. It can also develop social skills, such as practical and quick thinking, patience, respect, self-expression in players."*

Teacher 11. *"Non-contact games develop children's empathy skills. They provide learning while having fun.They provide group dynamism. They increase mutual love and respect. They develop active listening skills. They increase comprehension and comprehension skills."*

Teacher 12*. "They do not need an object."*

Teacher 13. *"Language development in the child, self-expression features can develop better and prevent the transmission of infectious features, such as diseases. Inequalities due to physical conditions can be eliminated."*

Teacher 16*. "Non-contact games are of great importance in meeting the social needs of children when people should not come into contact, such as the pandemic process. It is also important in developing children's attention skills. Because the child should observe his friend well during the game. Finally, it can be played as an alternative to contact games."*

Teacher 19. *"It is useful for the development of students and is suitable for mask, distance and hygiene rules."*

Teacher 20.*"Ensuring students have a good time during the pandemic process."*

Negative aspects

Teacher 1. "*Because of the use of masks, communication problems can occur when the mimics are not clear."*

Teacher 2. "*Elementary school students love to explore and learn how to weave materials. They like to be in contact with their friends. In this respect, non-contact games can be games that children do not want."*

Teacher 3. "*Not being able to play traditional and contact children's games and warning about constant contact in the process."*

Teacher 5. *"It negatively affects the social aspects of the students and reduces the group spirit."*

Teacher 6. "*I think it will make us forget our traditional games and create an insincere and selfish generation."*

Teacher 7. "*Inability to use games and materials that require contact."*

Teacher 8. "*There may be time problems due to delays in terms of perception. People with weak mental thinking skills may experience self-confidence problems."*

Teacher 9. "*It can reduce the time for students to bond."*

Teacher 11. "*It can provide individualization. It can increase the desire to play alone. Restricts physical intimacy between individuals."*

Teacher 12. "*Some students find it boring."*

Teacher 13. "*It may cause distraction in the child or may not provide the mobility necessary for physical development."*

Teacher 14. "*Making socialization difficult."*

Teacher 15. "*Because students can't touch each other…"*

Teacher 16. *"Some children can learn better by touching. In this respect, non-contact games may not meet the expectations for such children."*

Teacher 20. "*Decreased communication and interaction of children."*

Findings on the Opinions of Classroom Teachers on What Can Be Done to Support Their Students' Playing Non-Contact Games

Table 3

Opinions of Classroom Teachers on What Can be Done to Support Their Students' Playing Non-Contact Games Theme

Categories	**f**
Informing	7
Game variation	7
Increasing the number of materials	3
Rewarding those who follow the rules	2
Teacher involvement	1
Parent education	1
Total	**21**

As can be seen in Table 3, the opinions of the teachers were grouped under 6 categories. These are informing(f=7), game variation (f=7), increasing the number of materials (f=3), rewarding those who follow the rules (f=2), teacher involvement (f=1) and parent education (f=1).

Teacher 2. "*The variety of games can be increased. The game can be adapted to the pandemic conditions by making minor changes in the contact rules of the games they want."*

Teacher 3. "*Games can be created where they can be more easily involved in the process."*

Teacher 4. "*Students need to be made aware. The student who knows why he should play these games is more careful and attentive. It is necessary to communicate with the parents and ensure that they give the necessary information to their children. Otherwise, since the student who obeys the rules at school does not comply with the rules outside of school, it is not enough just to obey the rules during school hours."*

Teacher 5. "*Sometimes the games can be made fun by doing some alterations. By increasing the number of games, we can ensure that students have more choice rights. Information should be given about why these games should be preferred by giving information in terms of health."*

Teacher 6. "*No matter how much we direct students to non-contact games in schools, they will play the games they want on the street where their houses are located. Instead of raising generations who obey the rules only when there are supervisors near them, we should make them understand the rules and want to act in accordance with them. The education of adults who will set an example for them should not be forgotten. From another point of view, various educational non-contact games can be played and traditionalized in schools on weekends and summer holidays."*

Teacher 8. "The learners *an get used to it by using non-contact games to reinforce the at the end of the lesson. The desire to play can be aroused by showing different games. Time can be spared to meet in games in virtual environments."*

Teacher 9. "*By showing differences in the venue, material and music choices accompanying the play, students can be prevented from getting bored and become more willing."*

Teacher 10. "*Materials can be offered. Face-to-face games and physical activities class hours can be given."*

Teacher 11. "*Thanks to non-contact games, they should be made to realize how well they have fun by following the rules. The advantages of non-contact games should also be mentioned."*

Teacher 15. "*Non-contact games that students like can be played. Students should be reminded from time to time that the corona virus disease continues and what the consequences are, and it is expressed to students that non-contact games will be appropriate during the pandemic period."*

Teacher 16. "*Students can be shown a variety of non-contact games so that they can choose what they love and like about these games."*

Teacher 17. "*Sufficient information can be provided. (on why we play non-contact games) Alternative game ideas can be offered."*

Teacher 18. "*Games that combine multiple games using interesting materials can be compiled."*

Discussion, Conclusion & Recomendations

As a result of the current research study, it is seen that the views of the teachers on non-contact games are under nine categories, their views on the effects of non-contact games are under two categories, and their views on their practices to include non-contact games in their classrooms are under six categories. In line with the results of the research, the following recommendations can be made. When the relevant literature was examined, no publication was found about non-contact games(Altun, 2016; Ataş, 2015; Aydemir, 2021; Aydeniz, 2019; Bayat et al., 2016; Bozdemir et al., 2015; Can Ceylan, 2015; Can Ceylan & Dalaman, 2017; Can

& Çava, 2018; Celayir, 2015; Dalaman, 2010; Ertan, 2013; Güven & Yıldız, 2014; Kazu & Aslan, 2014; Kılıç, 2014; Mısır, 2018; Özkan Navdar, 2017; Özyürek & Çavuş, 2016; Şentürk et al., 2015; Temel, 2018; Yılmaz, 2020; Yürek, 2017). Non-contact games are diversified in four categories under the title of meeting, communication, movement and cooperation in the Non-contact Games book of the Ministry of National Education (Erdoğan & Erdoğan, 2020).

In the research conducted to determine the problems faced by classroom teachers in physical education lessons according to their variables, it was determined that classroom teachers had some professional problems in terms of practice, physical conditions, formation dimensions and caring about physical education lessons. Inadequate and incomplete facilities, tools and equipment related to the physical education lesson in schools, the knowledge and formation competencies of the classroom teachers about the physical education lesson cause problems in terms of the processing and efficiency of the lesson, and the application and care problems arising from these situations were determined to be some of the problems identified (Bozdemir et al., 2015).

In another study conducted with classroom teachers, classroom teachers exemplified game-based learning as e-learning activities, creative drama activities, digital games, values education and character education. Regarding game-based learning, teachers have experienced problems such as time scheduling, students' uncooperative behavior, teachers' inadequate infrastructure in organizing and designing games, economic problems, and technical barriers. The use of games in lessons encourages reflection and understanding of learning. Game-based learning helps students develop problem-solving skills and enables them to interpret their society, nature and the world around them through experiences. Games provide information in a relevant context or setting. For this reason, social studies lessons, which aim to educate students as active members of a class, are very important for classroom leisure time activities, games and physical activities (Ucus, 2015).

In a study on game teaching, all of the teachers who participated in the study emphasized that it is necessary to use the game in teaching and that learning becomes fun and permanent, especially thanks to the game. It has been determined that the teachers who use the game as a teaching method mostly use the game in the teaching of mental complex and mathematical subjects (Özyürek & Çavuş, 2016).

In a study about the game and physical activities lesson, the majority of the classroom teachers emphasized that the game and physical activities lesson is an important lesson in the primary school stage and it is important for the development of the child's health. The majority of the teachers stated that the game and physical activities lesson was done regularly, and the intensity of the other lessons did not affect their ability to do the game and physical activities lesson (Can Ceylan & Dalaman, 2017).

In another study about the game and physical activities lesson, it was determined that the classroom teachers could not perform the game and physical activities lessons at a sufficient level due to the lack of sports facilities and equipment, the problems in the applicability of the physical education program, and the lack of knowledge and equipment of the classroom teachers about the game and physical activities lessons. . The lack of knowledge and equipment of the classroom teachers about the game and physical activities course affects their ability to process these lessons efficiently, and therefore, they have to train in mathematics, Turkish, etc., which are considered important in this course. It was determined that they did the lessons (Güven & Yıldız, 2014).

Educating parents about the importance of non-contact play, providing in-service training to teachers about the distance education process, considering the Covid-19 pandemic and its effects, it can be suggested that non-contact playgrounds be created in schoolyards for students and students should be given the opportunity to play in these areas in schoolyards close to them.

Conflict of Interest Statement

The author declared no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

Ethical Committee Decision

Ethical permission was obtained from the 2021/8-45 Inonu University Social and Humanities Scientific Research Ethical Committee for this research.

References

Altınpulluk, H. (2021). Video oyunların eğitim araştırmalarında kullanımı: Bir sistematik tarama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 185–212.

Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 327–347. https://doi.org/10.17539/aej.25944

Ataş, H. K. (2015). *Türkiye'de beden eğitimi ve spor alanında 2004 - 2014 yılları arasında yapılmış yüksek lisans tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Ayan, S. (2020). *Oyunla renklendir hayatı* (S. Ayan, Ed.). Vizetek Yayıncılık.

Aydemir, B. (2021). *İlköğretimde beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Bartın Üniversitesi.

Aydeniz, G. (2019). *İlkokullarda oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin okula bağlanma ve kural bilinci düzeyine etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Bayat, S., Kaymak, M. N., & Balcı, O. (2016). Primary teachers' opinions about the difficulties encountered in the play and physical activities course. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 4917. Https://Doi.Org/10.14687/Jhs.V13i3.3906

Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M., & Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *Ekim*, 221–234.

Brown, W. H., Googe, H. S., Mciver, K. L., & Rathel, J. M. (2009). Effects of teacher-encouraged physical activity on preschool playgrounds. *Journal of Early Intervention*, *31*, 126–145. https://doi.org/10.1177/1053815109331858

Can Ceylan, G. (2015). *İlkokul II. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Can Ceylan, G., & Dalaman, O. (2017). İlkokul 2. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(10), 235–254.

Can, S., & Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 261–273. https://doi.org/10.24315/trkefd.318132

Celayir, İ. (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliliğine göre incelenmesi*. Fırat Üniversitesi.

Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademede beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri*. Selçuk Üniversitesi.

Erdoğan, T. & Erdoğan, Ö. (2020). *Temassız oyunlar.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*, 166–183. https://doi.org/10.35675/befdergi.850249

Ertan, A. (2013). *İlkokul birinci sınıflarda oyun ve fiziksel etkinlikler dersi kazanımlarının amaca ulaşabilirliğinin değerlendirilmesi*. Celal Bayar Üniversitesi.

Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(2), 510–530.

Güven, Ö., & Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Education Journal*, *22*(2).

Hazar, M., Altun, M., & Hazar, Z. (2016). 6-14 yaş çocukların dijital oyun oynamalarına ilişkin ebeveyn görüşleri (Nitel bir araştırma). *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *12*, 40–67. https://doi.org/10.17361/uhive.20161222013

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, *14*(1), 203–216. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387

Kazu, H., & Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 49–63.

Kılıç, M. (2014). *İlkokul beden eğitimi ve spor dersi programının sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi: Şahinbey Gaziantep örneği*. Zirve Üniversitesi.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*, 324–342. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245%0A

Lander, N., Eather, N., Philip, •, Morgan, J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Characteristics of teacher training in school-based physical education interventions to improve fundamental movement skills and/or physical activity: A systematic review. *Sports Medicine*, *47*, 135–161. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0561-6

Mısır, E. (2018). *Türkiye'de beden eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Second ed.).* Sage Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods source book*. Sage Publications.

Orman, N. K., & Arıcak, O. T. (2019). Aşırı dijital oyun oynama davranışında anne tutumu ve benlik kontrolünün etkisi. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, *1*(1), 40–42. https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.special1.11

Özkan Navdar, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretim süreciyle ilgili görüşleri (Rize İli Örneği)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Öztürk, G. (2019). *Fen metinleri destekli dijital oyun ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve bilgisayar kullanmaya yönelik tutumuna etkisi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *24*(5), 2157–2166.

Pepe, K., Kara, D., Konar, N. & Vardar, T. (2012). Investigation of the individual hygiene routine and self care methods of sportsmen. *Nigde University Journal of Physical Education And Sport Sciences* Vol 6, No 1, 42-55.

Powell, E., Woodfield, L. A., & Nevill, A. M. (2016). Increasing physical activity levels in primary school physical education: The SHARP Principles Model. *Preventive Medicine Reports*, *3*, 7–13. https://doi.org/10.1016/J.PMEDR.2015.11.007

Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı

yordayıcı etkisi. *Dusunen Adam*, *30*(3), 202–216. https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300304

Söğüt, F. (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *51*, 79–100.

Şentürk, U., Yılmaz, A., & Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, *10*(2).

Temel, A. (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Cumhuriyet Üniversitesi.

Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M., & Shephard, R. J. (1999). Daily primary school physical education: Effects on physical activity during adult life. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *31*(1), 111–117. https://doi.org/10.1097/00005768-199901000-00018

Turan, M. & Çalışkan, E. F. (2015). Organik oyunlar ve organik oyun alanları. B*artın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 91 – 96.

Ucus, S. (2015). Elementary school teachers' views on game-based learning as a teaching method. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186, 401–409. Https://Doi.Org/10.1016/J.Sbspro.2015.04.216

Yavuz, A., Özudoğru, E. & Çelik Kayapınar, F. (2019). Physical education and game education in preschool and primary school. *Journal of Physical Education and Sport Studies,* 11(2); 130-138.

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

Yılmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin uygulanmasında yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Amasya Üniversitesi.

Yüksel, H. (2019). *Türkçe dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların ders başarısı ve motivasyona etkisi*. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Yürek, Y. (2017). *4+4+4 eğitim sisteminde ilkokul 1.,2.,3.,4. sınıflarda beden eğitimi ve spor uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Marmara Üniversitesi.

Zorlu, A., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Fen öğretimine yönelik tasarlanan bir eğitsel oyun: Döngüyü tamamla. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu*, 50–62.

Correspondence
Asist. Prof. Dr. Sümeyra AKKAYA
sumeyra.akkaya@inonu.edu.tr

Levels of Personality Traits to Predict Creative Thinking and Decision-Making Styles

Makbule KALI Soyer, Marmara University, ORCID ID: 0000-0002-9031-5721
Muhammet Şerif Keskinoğlu, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-1840-2406
Yakup İme, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-6818-8044

Abstract
The main purpose of this research is to determine the personality traits of university students predicted by decision-making styles and creative thinking skills at a meaningful level. Whether decision-making styles, personality traits and creative thinking skills show a significant difference according to gender is also the sub-objective of the study. 419 university students attending in different universities in Istanbul participated in the research. Personal information form, Rational and Intuitive Decision Making Scale, Marmara Creative Thinking Disposition Scale and Adjectives Based Personality Test were used as data collection tools. In the analysis of the data, independent t test, Pearson Moment correlation coefficients and multiple linear regression analysis were used. According to result female students think more intuitively than male students and rational thinking style does not differ according to gender. It has been found that men are more courageous and curious in terms of creative thinking. In terms of personality traits female students showed more personality traits of emotional instability, extraversion, openness to experience, and compliance than male students. It was concluded that openness to experience, from personality traits, is a significant predictor of rational and intuitive decision styles. Lastly it was found that personality traits of extraversion, openness to experience, and emotional instability are significant predictors of creative thinking.

Keywords: Personality traits, rational decision making, intuitive decision making, creative thinking

Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 2, 2021
pp. 1828-1863
DOI:10.17679/inuefd.938650

Article type:
Research article

Received :21.05.2021
Accepted : 01.09.2021

Suggested Citation

Kalı Soyer, M., Keskinoğlu, M.Ş., & İme, Y. (2021). Levels of personality traits to predict creative thinking and decision-making styles . *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *22*(2), 1828-1863. DOI: 10.17679/inuefd.938650

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Contemporary education aims to make individuals that constitute the society develop their creative thinking and questioning skills, be able to criticize, love research, have the ability to make decisions, and implement those decisions with courage (Kaya, 2010). It is known that having creative decision-making skills is very important for individuals in solving everyday problems. Given the fact that personality is a dynamic process and that decision making and creative thinking are cognitive traits that can be developed (Guilford, 1967), it would be beneficial to reveal the relationship between personality traits and decision making and creative thinking styles in order to develop those traits and enrich them. It is thought that individuals' personalities are also important in effective problem solving using the stages of decision making and problem-solving related to events (Serin et al., 2010). It is indicated that in particular; independent, creative, socially competent, and self-confident individuals who reflect their creative personality traits and who can tolerate uncertainties use more effective problem-solving skills (Dow and Mayer, 2004). Individuals who have acquired the ability to solve problems can overcome all kinds of problems (Aslan and Sağır, 2012). With these skills acquired, not only people will be able to make creative decisions towards achieving their goals, but also society will be happier with the generation of creative and productive people.

The fundamental question of this research is "Is there a relationship between personality traits and decision-making style and creative thinking?" It can be said that the dominant personality trait of the individual is effective in the decision-making process, and in this way, each person adopts a different decision-making style. Indeed, according to studies, it was found that decision-making has a significant relationship with personality traits (Ercan and Altunay, 2015; Güvendi et al., 2018), self-esteem affects decision-making styles (Avşaroğlu and Üre, 2007; Taşgit, 2012), and individuals with neurotic personality trait makes risky decisions (Louriola and Levin, 2001). Similarly, the relationship between personality traits and creativity

and creative thinking has been discussed in many studies. In the study on the relationship between the creative personality profile called Martinsen (2011) and five-factor personality; it was found out that there are significant relationships between productivity and creativity's aspect of openness to experience, between characteristics like passion and determination and extroversion, between emotional instability and neuroticism, between motivation and honesty, and between compromising and compatibility. Furthermore, it was decided that there is no relationship between originality and any kind of personality dimension and that the flexibility in the creative personality profile is a non-representative dimension within the five-factor personality structure.

Purpose

This research aims to reveal the relationship between personality traits and decision-making style, and creative thinking. For this purpose, the question of "Do personality traits, decision-making styles, and creative ways of thinking differ significantly depending on gender in this research?" constitutes the sub-purpose of the research.

Method

This research has been designed as a study using a correlational survey model, which examines the relationship between personality traits and decision-making style and creative thinking. The data obtained from variables using measurement tools in the correlational survey model have been analyzed with some statistical methods, and the possible relationship between the variables was expressed numerically (Creswell et al., 2014). The dependent variables of this research are decision-making styles and creative thinking, and the predictor variable is personality traits. In determining the working group of the study, the convenience sampling method was preferred from non-probability sampling methods. The study group consists of undergraduate students who attend three different universities in Istanbul and who volunteered to participate in the study. Of the 419 college students who make up the sample group, 197 (47.0%) are women, 222 (53.0%) are men, and the average age is 21.21±3,995

years old. In the study, along with "Personal Information Form" created by researchers, materials such as "Rational and Intuitive Decision-Making Scale", "Marmara Creative Thinking Tendencies Scale", and "Adjective-Based Personality Test" have been used. For the analysis of the data, the *t*-test, Pearson product-moment correlation coefficient, and multiple linear regression analysis have been performed. The margin of error in the analysis is taken as .05.

Findings

According to the results obtained, in regard to gender, female university students were more intuitive in terms of decision-making styles; while rational thinking did not differ significantly between female and male students. What is more, it has been found out that male students are more courageous and curious in terms of creative thinking; and female students show more emotional instability, extroversion, openness to experience, and compliance than male students in terms of personality traits. It has been concluded that women show personality traits such as emotional instability, extroversion, openness to experience, and compliance more than men. It has been decided looking at personality traits that openness to experience is a meaningful predictor of rational and intuitive decision-making styles. Furthermore, we reached the conclusion that extroversion and openness to experience, and emotional instability are meaningful predictors of creative thinking.

Discussion & Conclusion

Looking at the results obtained, it has been found out that in regard to gender, female college students are more intuitive in terms of decision-making styles; while rational thinking does not differ significantly between female and male students. It has been concluded that male students are more courageous and curious in terms of creative thinking; and female students show more emotional instability, extroversion, openness to experience, and compliance than male students in terms of personality traits. Looking at the results of other studies in which decision-making styles by gender were investigated in the literature, it seems that some research findings support this result, while some studies do not. Friedman and

Mann (1993), Tuinstra and others, (2000), Torun (2007), Kaşık (2009), Can (2009), Tatlılıoglu (2010), Tatlılıoglu (2014), Ertural (2019) decided that female students use panic decision-making more than male students; and these results are parallel with the results of this study because intuitive decision-making is an emotion-based decision-making style.

It has been found out that creative thinking does not differ according to gender generally in analysis conducted to measure creative thinking according to gender; however, men have higher levels of courage while women have higher levels of curiosity which are considered the most important indicator of creative thinking. Similar to the research findings, it is stated that creative thinking in adolescents does not differ in girls and boys (Giampietro and Cavallera, 2007; Mutad and Grande, 2007).

It has been concluded that female students show more emotional instability, extroversion, openness to experience, and compliance than male students in terms of personality traits. In Yılmaz's (2019) study, in which similar results were obtained with this finding, it has been concluded from the lower dimensions of the five-factor personality scale that female students have significantly more personality traits of self-control/responsibility, emotional instability, and openness to development than male students. Again, similarly, an intercultural study by Schmitt, Realo, Voracek, and Allik (2008) found that women in many countries exhibit higher levels of emotional instability, self-control/responsibility, compliance/compatibility than men.

While no relationship could be found between emotional instability and rational decision-making in terms of personality traits, one can say that there is a positive significant relationship between extroversion, openness to experience, compliance, responsibility, and rational decision-making. On the other hand, it has been concluded that openness to experience has an impact on rational decision-making. It has been clear that there is a negative significant relationship between openness to experience from the sub-dimensions of

personality and intuitive decision-making. Moreover, it has been decided that openness to experience is a predictor of intuitive decision-making. According to these findings, as the level of openness to experience increases, the level of intuitive decision-making decreases. No significant relationship has been observed between emotional instability, extroversion, compliance, and responsibility, and intuitive decision-making. When the body of literature is analyzed (Tatlılıoğlu, 2014; 2014; Karabağ, 2019), it can be seen that several studies have looked into the personality traits of employees operating in various areas of business (Davies and others, 2010; Riaz and others,2012; Kocjan and Avsec, 2017; Durmuş, 2018) and the decisions they made regarding their work.

Having examined the relationship between personality traits and creative thinking, it has been concluded that there is no significant relationship between personal traits such as emotional instability, compliance, and responsibility, and creative thinking. Again, it has been concluded that personality traits such as openness to experience and extroversion are positive predictors, and emotional instability is a negative predictor of creative thinking. Many studies have been conducted in the field examining the relationship between personality traits and creative thinking, and it has been decided that there is a relationship between personality traits and creative thinking. Openness to experience directly defines the creative personality (Martinsen, 2011), as such, the creative thinking skills of creative individuals have also improved. Again, in another study, similar findings have been found that openness to change partially mediates creative thinking (Çankaya et al., 2012**).**

Research has shown that there is a developmental trend between creative personality and creative thinking (Kyung-Hwa, 2005). In this respect, the inclusion of lessons that will encourage and develop creative thinking in educational programs starting from pre-school, and the use of teaching methods that will enhance creative thinking in other lessons in the curriculum will contribute to both creative thinking and the development of creative

personality traits. Similarly, decision-making is considered as problem-solving; therefore, supporting students' decisions will contribute to students' making the right choice.

Kişilik Özelliklerinin Karar Verme Stilleri ve Yaratıcı Düşünmeyi Yordama Düzeyleri

Makbule KALI Soyer, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9031-5721
Muhammet Şerif Keskinoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-1840-2406
Yakup İme, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-6818-8044

Öz

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin; karar verme stilleri ve yaratıcı düşünme becerileri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığının incelenmesidir. Karar verme stilleri, kişilik özellikleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin de cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği de araştırmanın alt amacıdır. Araştırmaya İstanbul'da farklı üniversitelerinde eğitim-öğretim gören 419 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Stilleri Ölçeği, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda: cinsiyete göre kız öğrencilerin daha fazla sezgisel düşündükleri, akılcı düşünme biçiminin kız ve erkek öğrencilere göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme açısından erkeklerin daha fazla cesaretli ve meraklı oldukları saptanmıştır. Kişilik özellikleri açısından kadınların duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerini erkeklerden daha fazla gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Kişilik özelliklerinden deneyime açıklığın akılcı ve sezgisel karar stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca; kişilik özelliklerinden dışadönüklük, deneyime açıklık ve duygusal dengesizliğin yaratıcı düşünmenin anlamlı birer yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik özellikleri, akılcı karar verme, sezgisel karar verme, yaratıcı düşünme

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 2, 2021
ss. 1828-1863
DOI:10.17679/inuefd.938650

Makaletürü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi: 21.05.2021
Kabul Tarihi: 01.09.2021

Önerilen Atıf

Kalı Soyer,M., Keskinoğlu, M.Ş. & İme, Y. (2021). kişilik özelliklerinin karar verme stilleri ve yaratıcı düşünmeyi yordama düzeyleri.*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1828-1863. DOI: 10.17679/inuefd.938650

GİRİŞ

Kişilik bireyin dünyayı algılaması, düşünce yapısı, hissetme biçimi ve tepkisel alışkanlıklarının bileşimidir (Magnavita, 2016). Daha geniş bir tanımda ise "kişilik" "bireyin iç ve dış dünya ile etkileşimi sonucu meydana gelen, başkalarından ayrılan yönü ve uyum sağlama şekli olarak ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 2005). Sürekli olarak iç ve dış etkilere maruz kalan kişiliğin, bireyin kalıtsal, biyolojik, psikolojik yönünü yansıtan ve kişinin tüm isteklerini, tutumlarını ve davranışlarını kapsadığı ifade edilmektedir (Funder, 2001). İnsan ve insana dair birçok konunun ele alınmasında kişilik önemli bir etken olarak görüldüğünden araştırmacıların ilgi konusu olmuş ve kişiliği ölçmek üzere birçok psikometrik araç geliştirilmiştir. Kişiliğe yönelik en son benimsenen yaklaşım kişiliğin tek bir parça değil, özellikler (traits) bütünü olduğu yönündedir (Cüceloğlu, 2005). Son yıllarda kişiliğin belirlenmesinde en yaygın olarak özellikler kuramından temel alan dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık gibi temel özellikler, ilgili boyutu yansıtan sıfatlarla belirlenecek şekilde çalışmalara konu olmuştur (Doğan, 2013; Ivancevich ve Matteson, 2002). Kişilik özelliklerini tanımlayan birbirine zıt sıfat çiftlerinden yararlanılarak 5 faktör kişilik özelliklerinin belirlendiği çalışmalar yapılmıştır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

Yaşamın hemen her aşamasında insanların karar verme durumu söz konusudur. Öyle ki, karar verme yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğundan çoğu zaman insanlar bu eylemin bir karar verme olduğunu bile fark edilmeyebilirler (Tekin, 2009). Karar verme sürecine ilişkin değişik yaklaşımlar olmakla (Hoy ve Tarter, 2004; Kıral, 2015; Lewis, Goodman ve Fandt, 2004) beraber, tüm yaklaşımlar açısından karar verme, en genel anlamıyla; kişinin hedefine ulaşması yolunda muhtemel olasılıklardan birini seçme işlemidir (Koçel, 2010; Miller ve Byrnes, 2001; Sağır, 2006). Karar verme ikili süreç biliş kuramı temelinde, iki farklı bilgi işleme türüne dayanır. Birincisi, otomatik ve hızlı işleyen, çalışan hafızayı kullanmayı gerektirmeyen sezgisel işlem sürecidir. İkincisi ise, nispeten daha yavaş, çaba gerektiren, analitik, kural tabanlı ve çalışma

belleği gerektiren analitik ve akılcı işlem sürecidir. Her ne şekilde olursa olsun karar vermenin karmaşık süreçler içerdiği açıktır (Pekdoğan, 2015).

Bireyler zaman zaman farklı karar verme stilleri kullanıyor olsalar da genel olarak baskın bir karar verme stiline sahiptirler. Dolayısıyla kişilerin karar verirken baskın olarak işlettikleri bilişsel süreçler, yani bilgiyi nasıl kullandıkları onların karar verme stillerini belirlemekte önemli araçlardır ve onların bilgiyi işleme biçimlerine göre karar verme stilleri kavramsallaştırılmaktadır (Rowe ve Davis, 1996). Bu çalışmada Hamilton ve diğerlerinin (2016) karar vermeyi, akılcı karar verme stili (karar verirken kapsamlı bir araştırma, tüm seçeneklerin ve muhtemel alternatiflerin sistematik olarak değerlendirilmesi sonucu karar verme) ve sezgisel karar verme stili (karar verirken öncelikle önsezilere ve duygulara dayanan karar verme) olmak üzere ele aldıkları şekilde incelenmiştir.

Yaratıcılık, yeni davranış öğrenme çerçevesinde işleyen bilişsel süreçler açısından ele alındığında "yaratıcı düşünme"den söz edilmektedir (Kalı-Soyer vd., 2018). Resnick (1987) yaratıcı düşünmeyi üst düzey düşünme biçimlerinden biri olarak ele almaktadır. Guilford (1967) yaratıcı düşüncenin akıcılık (fikir sayısı), orijinallik (olağandışı ve alışılmadık yanıtların sayısı), esneklik (fikirlerde kastedilen farklı kategorilerin sayısı) ve detaylandırma (fikre ilişkin ayrıntılar) olmak üzere dört bileşeninin olduğunu ifade etmektedirler. Yaratıcı düşüncelerin, ürünlerin veya performansların bilişsel temellerinin olduğu ve aynı zamanda yaratıcı bireylerin de bilişsel bazı yeteneklerinin olduğu düşüncesinden yola çıkan Bilişsel Yaratıcılık Kuramı, yaratıcı düşüncenin temeli olan bilişsel mekanizmaların rolüne dikkat çekerek süreci ve bu tür mekanizmalarda bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bireyi vurgulamaktadır (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Bilişsel Yaratıcılık Kuramı, bilişsel psikoloji ve bilişsel bilimin ana disiplinlerinden beslenerek bilişsel bileşenlere (temel bilişsel süreçlerin, eldeki bir göreve uygun, yeni ve orijinal fikirler üretmek için depolanmış bilgiyi nasıl işlettiğini açıklamak) odaklanır (Finke, Ward, Smith,1996; Ward ve Kolomyts, 2010). Bilişsel yaratıcılık kuramı,

yaratıcı fikirlerin kaynağının; kavramsal birleştirme (mevcut bilgi yapılarının bir araya getirip yeniden organize edilmesi), analojik akıl yürütme (yapılandırılmış bilginin iyi bilinen bir alandan yeni veya daha az bilinen bir alana yansıtılması ve uygulanması) ve problemin formüle edilmesi olduğu üzerinde durmaktadır (Ward ve Kolomyts, 2010). Alan yazın incelendiğinde yaratıcığın çeşitli bilişsel işlev ve süreçlerle olan ilişkisine yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Yaratıcılığın yetkinlik inançları ile iletişim becerileri ilişkisi (Arslan, 2019), öğrenme stilleri ile yaratıcılık ilişkisi (Çay, 2019), yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi (Önal, 2013) ve bilimsel düşünme becerileri ile yaratıcılık ilişkisine (Gündoğdu, 2001) yönelik araştırma bulguları mevcuttur.

Bu araştırmanın problem cümlesi "Kişilik özellikleri ile karar verme stili ve yaratıcı düşünme biçimi arasında bir ilişki var mıdır?" Şeklinde kurulmuştur. Bireyin baskın kişilik özelliğinin karar verme sürecinde etkili olduğu ve bu şekilde her bir kişinin farklı karar verme stilini benimsediği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda karar vermenin kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu (Ercan ve Altunay, 2015; Güvendi, Güçlü, Işım, 2018), benlik saygısının karar vermede özsaygı, karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu (Avşaroğlu ve Üre, 2007; Taşgit, 2012), nörotik kişilik özelliğine sahip kişilerin riskli kararlar aldıkları (Lauriola ve Levin, 2001) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde kişilik özellikleri ile yaratıcılık ve yaratıcı düşünme biçimi arasındaki ilişki birçok çalışmada ele alınmıştır. Martinsen (2011) yaratıcı kişilik profili ile ve beş faktör kişilik arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı araştırmada üretkenlik ve hayal gücünün deneyime açıklık boyutuyla, tutku ve azim özelliğinin dışadönüklük ile, duygusal istikrarsızlığın nevrotiklik ile, motivasyonun dürüstlük ile ve uzlaşabilmenin uyumluluk ile yüksek ilişkili olduğu, orijinallik ile hiçbir kişilik boyutu arasında ilişki olmadığı ve yaratıcı kişilik profilindeki esnekliğin ise beş faktör kişilik yapısı içinde temsili olmayan boyut olduğu sonucuna varılmıştır.

Çağdaş eğitim anlayışı, toplumu oluşturan bireylerin yaratıcı düşünme ve sorgulama becerisi gelişmiş, eleştiri yapabilen, araştırmayı seven, karar verebilme becerilerine sahip olan, aldığı kararları cesaretle uygulayan bireyler olmasını hedeflemektedir (Kaya, 2010). Yaratıcı karar verme becerisine sahip olmanın günlük problemlerin çözümünde bireyler için çok önemli olduğu bilinmektedir. Kişiliğin dinamik bir süreç olduğu, karar verme ve yaratıcı düşüncenin geliştirilebilir (Guilford, 1967) bilişsel özellikler olduğu göz önüne alındığında kişilik özellikleri ile karar verme biçimi ve yaratıcı düşünme biçiminin arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, bu özelliklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi açısından bir yarar sağlayacaktır. Olaylara ilişkin karar verme ve problem çözme aşmalarını kullanarak etkili problem çözmede bireylerin kişiliklerinin de önemli olduğu düşünülmektedir (Serin, Serin ve Saygılı, 2010). Özellikle, yaratıcı kişilik özelliklerini yansıtan bağımsız, yaratıcı düşünebilen, sosyal açıdan yeterli, özgüveni yüksek ve belirsizlikleri tolere edebilen bireylerin daha etkili problem çözme becerisi kullandıkları belirtilmektedir (Dow ve Mayer, 2004). Problem çözme becerisi kazanmış bireyler her türlü problemlerin üstesinden gelebilmektedirler (Aslan ve Sağır, 2012). Bu becerilerin kazanılmış olmasıyla hem kişiler amaçlarına ulaşma yolunda yaratıcı kararlar alabilecek hem toplum yaratıcı ve üretken kişilerin üretimi ile daha mutlu olacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı kişilik özellikleri ile karar verme stili ve yaratıcı düşünme biçimi arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmak istenmiştir. Üniversite öğrencilerinin;

1. Kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve yaratıcı düşünme biçimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve yaratıcı düşünme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Katılımcıların kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve yaratıcı düşünme biçimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kişilik özellikleri ile karar verme stili ve yaratıcı düşünme biçimi arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerden ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler bazı istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek, değişkenler arasındaki olası ilişki sayısal olarak ifade edilir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu araştırmanın yordanan değişkenleri karar verme stilleri ve yaratıcı düşünme, yordayıcı değişkeni ise kişilik özellikleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden erişilebilir (convenience) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemine göre araştırmacı en hızlı şekilde mevcut, ulaşılabilir katılımcıları tercih eder ve sonuçlar evrene genellenmek yerine çalışmadaki grubu tanımlamaktadır. Bu yöntemde katılımcılar belirlenirken, katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve istekliliği de göz önünde bulundurulur (Creswell, 2017).Erişilebilir örnekleme, özellikle insanı tanıma araştırmalarında kullanılan oldukça yaygın bir örnekleme tekniğidir. Pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilmektedir (Monette vd., 2013). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki üç farklı üniversiteye devam eden ve çalışmaya katılmakta gönüllü lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Örneklem grubunu oluşturan 419 üniversite öğrencisinin 197'si (%47,0) kadın, 222'si (%53,0) erkek ve yaş ortalaması 21.21±3,995'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile beraber, "Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği", "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaş özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği

Hamilton, Shih ve Mohammed (2016) tarafından kişilerin karar verme stillerini belirlemek için geliştirilmiş ve İme, Kalı-Soyer ve Keskinoğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5' li likert tipinde iki alt boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ilk beş madde "Sezgisel düşünme", devam eden diğer beş madde "Akılcı düşünme" biçimini temsil etmektedir. Ölçekten yüksek puan almak ilgili karar verme biçiminin benimsendiği anlamını taşımaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin orijinal yapısındaki alt boyutlarını oluşturan ikili yapı doğrulanmıştır ($x^2=74.59$, df=29, $p<.001$; CFI=.98; TLI=.97; SRMR=.06; RMSEA=.06). Ölçüt bağlantı geçerlik çalışması sonucunda akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği ile karar verme stilleri ölçeği alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İç tutarlık için ölçülen Cronbach alpha katsayısı ölçeğin geneli için .80, alt boyutlar için ise Akılcı Karar Verme için .90, Sezgisel Karar Verme için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak saptanmıştır (İme vd., 2020). Bu araştırma için yeniden iç tutarlılık güvenirlik katsayısını hesaplanmış genel ölçek için .78; Akılcı Karar Verme için .90; ve Sezgisel Karar Verme için .82 olarak bulunmuştur.

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen ölçek yaratıcı düşünme eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5 li likert tipinde 25 madde ve 6 alt boyuttan (Öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme, esneklik) oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Yapılan Doğrulayıcı faktör

analizinde 6 faktörlü yapı doğrulanmıştır (x2=539.125, sd=260, p<.001; CFI=.90; GFI=.90; AGFI=.088; RMSEA=.05 SRMR =.03) ve SRMR= .05). Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayılarının anlamlı; alt-üst %27'lik grup analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar test uygulama sonucunda, ölçeğin tümü için korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (r=.88; p<.001). Bu araştırma için yeniden iç tutarlılık güvenirlik katsayısını hesaplanmış ve .91 olarak bulunmuştur.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Bacanlı ve diğerleri (2009) tarafından Beş Faktör Kişilik Modelinin kişilik boyutlarını ölçmek üzere geliştirilmiş, 40 sıfat çiftinden oluşan ölçme aracıdır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, zıt sıfat çiftlerinden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri iki kutupludur. Ölçek maddeleri 1(Çok uygun)'den 7 (Çok uygun)'ye kadar uzanan likert tipi bir derecelendirme kullanılarak yanıtlanmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda dışadönüklük (örn. "yalnızlığı tercih eden-sosyal/topluluğu seven"), yumuşak başlılık (örn. "kindar-affedici"), sorumluluk (örn."düzenli-düzensiz"), duygusal dengesizlik (örn. "sakin-sinirli") ve deneyime açıklık (örn. "sanata ilgisiz-sanata ilgili") olmak üzere beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Beş faktörün ölçeğin toplam varyansının % 52,63'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının .73 ile .89 aralığında test-tekrar test güvenirliği katsayılarının .68 ile .86 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı deneyime açıklık alt ölçeği için .81, yumuşak başlılık alt ölçeği için .78, duygusal dengesizlik alt ölçeği için .83, sorumluluk alt ölçeği için .84 ve son olarak dışadönüklük alt ölçeği için .83 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ölçeğin geneli için yeniden iç tutarlılık güvenirlik katsayısını hesaplanmış .87 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Öncelikle Araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan araştırma uygunluk onayı alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında veri toplama araçlarının ilk sayfasına araştırmanın amacı ve verilerin nasıl kullanılacağı konusunda bilgi verilerek bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında öğretim üyelerinden yardım alınmış ve ders öğretim üyelerinin veri bataryasını öğrencileri ile paylaşıp daha sonrada toplaması yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen 431 veri seti öncelikle elle kontrol edilmiş 12 boş bırakılan veri seti çıkarıldıktan sonra 419 veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlamadan önce dağılımın normalliği kontrol etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ait verilerin çarpıklığı tüm ölçeklerde .292 ile -.432 arasında değiştiği, basıklığı ise, .981 ile -.550 arasında değiştiği, elde edilen değerlerin -1 ile +1 arasında yer aldığından verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş (Tabachnic ve Fidell, 2001) ve parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca çoklu doğrusallık varsayımlarının incelenmesi için varyans artış fakörleri (VIF) ve durum indeksi (CI) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. İncelemeler sonucu VIF değerlerinin 1.00, CI değerlerinin 30'dan küçük ve tolerans değerlerinin 1.00 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca regresyon analizinin temel varsayımlarından biri olan hata terimleri arasında ilişki olmaması test edilmiştir. Hata terimleri arasındaki ilişki otokorelasyonu ifade eder. Otokorelasyonu test etmek amacıyla Durbin-Watson katsayısı kullanılmış ve yapılan bütün regresyon analizlerinde elde edilen değerlerin (2.008) referans değerleri arasında olduğu görülmüştür. Verilerin analizinde *t* testi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde hata payı. 05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve yaratıcı düşünme biçimlerinin cinsiyetlerine göre

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin karar verme, yaratıcı düşünme ve kişilik özellikleri punalarına yönelik sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Üniversite Öğrencilerin Karar Verme, Yaratıcılık Ve Kişilik Özellikleri Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Bulguları

Değişken	**Cinsiyet**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Akılcı Karar Verme	Kadın	197	18.36	3.157	.874	417	.382
	Erkek	222	18.08	3.344			
Sezgisel Karar Verme	Kadın	197	15.93	3.294	2.505	417	.013
	Erkek	222	15.10	3.502			
Toplam Karar Verme	Kadın	197	34.29	4.698	2.359	417	.019
	Erkek	222	33.18	4.931			
Özdisiplin	Kadın	197	17.09	2.653	-1.380	417	.168
	Erkek	222	17.45	2.669			
Yenilik Arama	Kadın	197	29.02	3.143	.568	417	.571
	Erkek	222	28.82	4.113			
Cesaret	Kadın	197	13.27	2.372	-2.432	417	.015
	Erkek	222	13.82	2.260			
Merak	Kadın	197	11.24	1.318	2.216	417	.027
	Erkek	222	10.93	1.567			
Şüphe Etme	Kadın	197	7.44	1.094	.968	417	.334
	Erkek	222	7.32	1.353			
Esneklik	Kadın	197	11.12	1.346	1.102	417	.271
	Erkek	222	10.95	1.706			
Toplam Yaratıcı Düşünme	Kadın	197	89.18	9.393	-.102	417	.919
	Erkek	222	89.29	11.521			
Duygusal Dengesizlik	Kadın	197	26.54	7.281	2.245	417	.025
	Erkek	222	25.02	6.580			
Dışa Dönüklük	Kadın	197	43.40	8.959	2.267	417	.024
	Erkek	222	41.43	8.786			
Deneyime Açıklık	Kadın	197	40.85	7.178	2.179	417	.030
	Erkek	222	39.25	7.776			
Yumuşak Başlılık	Kadın	197	47.49	8.763	4.144	417	.000
	Erkek	222	43.89	8.953			
Sorumluluk	Kadın	197	34.29	7.985	1.049	417	.295
	Erkek	222	33.50	7.325			

Tablo 1' de görüldüğü üzere Üniversite öğrencilerin cinsiyetlerine göre akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği puanlarında akılcı karar verme alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken sezgisel karar verme alt boyutu (n_K=197; $\overline{X}$=15.93; *ss*=3.294, n_E=222; $\overline{X}$=15.10; *ss*=3,502;t=2,505; p<.05 puan ortalamalarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinde Özdisiplin, Yenilik arama, Şüphe etme, esneklik ve toplam yaratıcı düşünme puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmezken cesaret (n_K=197; $\overline{X}$=13.27; *ss*=2.372, n_E=222; $\overline{X}$=13.82; *ss*=2,260;t=2.432; p<.05), puan ortalamaları arasında erkekler lehine ve merak (n_K=197; $\overline{X}$=11,24; *ss*=1,318, n_E=222; $\overline{X}$=10.93; *ss*=1,567;t=2,216; p<,05) alt boyutu puan ortalamaları arasında ise kadınlar lehine, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre Kişilik Ölçeği Sorumluluk alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, Duygusal Dengesizlik (n_K=197; $\overline{X}$=26,54; *ss*=7,281, n_E=222; $\overline{X}$=25,02; *ss*=6,580;t=2,245; p<,05), Dışa dönüklük (n_K=197; $\overline{X}$=43,40; *ss*=8,959, n_E=222; $\overline{X}$=41,43; *ss*=8,786;t=2,267; p<,05), Deneyime Açıklık (n_K=197; $\overline{X}$=40,85; *ss*=7,178, n_E=222; $\overline{X}$=39025; *ss*=7,776;t=2,179; p<,05), Yumuşak başlılık (n_K=197; $\overline{X}$=47,49; *ss*=8,763, n_E=222; $\overline{X}$=43,89; *ss*=8,953;t=4,144; p<,001) alt boyutu puan ortalamaları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği, yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutları/toplam puanı ve sıfatlara dayalı kişilik testi puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1-Akılcı Karar Verme	1														
2-Sezgisel Karar Verme	.05	1													
3-Toplam Karar Verme	.70**	.74**	1												

4-Öz disiplin	.53**	.01	.36**	1											
5-Yenilik Arama	.65**	.02	.45**	.68**	1										
6-Cesaret	.29**	.10*	.27**	.45**	.53**	1									
7-Merak	.59**	.10*	.47**	.56**	.77**	.41**	1								
8-Şüphe Etme	.58**	-.07	.34**	.47**	.70**	.33**	.68**	1							
9-Esneklik	.58**	.04	.42**	.52**	.74**	.39**	.67**	.75**	1						
10-Toplam yaratıcı düşünme	.66**	.04	.48**	.80**	.93**	.67**	.82**	.76**	.08**	1					
11-Duygusal Dengesizlik	.02	.07	.06	-.15**	-.07	-.82	.02	.03	.02	-.07	1				
12-Dışa Dönüklük	.13**	-.04	.05	.11*	.18**	.19**	.11*	.12**	.14**	.18**	-.03	1			
13-Deneyime Açıklık	.20**	-.13**	.04	.13**	.22**	.16**	.16**	.07	.10*	.19**	.07	,48**	1		
14-Yumuşak Başlılık	.13**	-.03	.06	.06	.04	-.01	.10*	.04	.04	.05	-.05	.43**	.54**	1	
15-Sorumluluk	.13**	-.09	.02	.18**	.07	.01	.04	-.01	.01	.07	-.09	.43**	.47**	.48**	1

*p< .05, **p≤.05, ***p<.001, ****p≤.001

Tablo 2'de görüldüğü üzere; akılcı karar verme ile yaratıcı düşünmenin özdisiplin (r=.534; p<.000), yenilik arama (r=.652; p<.000), merak (r=.598; p<.000), şüphe etme (r=.581; p<.000), esneklik (r=.586; p<.000) ve cesaret alt boyutu puanı (r=.298; p<.000) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akılcı karar verme ile kişilik boyutları incelendiğinde; duygusal dengesizlik (r=.024; p>.000) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, dışadönüklük (r=.131; p<.007), deneyime açıklık (r=.203; p<.000), yumuşak başlılık (r=.132; p<.000) ve sorumluluk alt boyutu puanı (r=.131; p<.000) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sezgisel karar verme ile yaratıcı düşünmenin özdisiplin, yenilik arama, şüphe etme ve esneklik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; cesaret (r=.106; p<.000) ve merak (r=.109; p<.000) alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Sezgisel karar verme ile kişilik alt boyutlarından deneyime açıklık puanları (r=-.130; p<.000) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal dengesizlik, dışadönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yaratıcı düşünme ile kişilik boyutları arsındaki ilişki incelendiğinde; yaratıcı düşünmenin alt boyutu öz disiplin ile kişilik alt boyutu yumuşak başlılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; duygusal dengesizlik alt boyutu puanı (r=-.152; p<.000) ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, dışadönüklük (r=-.112; p<.000), deneyime açıklık (r=.130; p<.000), ve Sorumluluk alt boyutu puanları (r=.180; p<.000) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcı düşünmenin yenilik arama alt boyutu puanı ile kişilik özellikler alt boyutları duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık ve sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, dışadönüklük (r=.183; p<.000) ve deneyime açıklık alt boyut puanları (r=.226; p<.000) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcı düşünmenin cesaret alt boyutu ile kişilik özellikler alt boyutları duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık ve sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, dışadönüklük (r=.194; p<.000) ve deneyime açıklık alt boyut puanları (r=.161; p<.000) arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaratıcı düşünmenin merak alt boyutu puanları ile kişilik özellikler alt boyutları duygusal dengesizlik ve sorumluluk puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, dışadönüklük (r=.119; p<.000), deneyime açıklık (r=.160; p<.000) ve yumuşak başlılık alt boyutları puanları (r=.103; p<.000) arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Yaratıcı düşünmenin şüphe etme alt boyutu ile kişilik özellikleri alt boyutu duygusal dengesizlik, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak dışadönüklük alt boyutu puanı (r=.129; p<.000) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünmenin esneklik alt boyutu puanı ile kişilik özellikler duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, dışadönüklük (r=.145; p<.000) ve deneyime açıklık alt boyut puanları (r=.106; p<.000) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin akılcı ve sezgisel karar verme alt boyut puanlarını yordayıcı gücü regresyon analizi ile inlenmiş olup, bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinden Duygusal Dengesizlik, Dışa Dönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk Alt Boyut Puanları İle Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Puanları Arasındaki Regresyon Analizleri Sonuçları

	Değişkenler	B	SH	B	*T*	P
Akılcı karar verme	(sabit)	13.984	1.170		11.952	.000
	Duygusal Dengesizlik	.008	.023	.016	.329	.742
	Dışa Dönüklük	.012	.021	.032	.553	.581
	Deneyime Açıklık	.070	.027	.162	2.573	.010
	Yumuşak Başlılık	.005	.022	.015	.243	.808
	Sorumluluk	.014	.025	.034	.572	.568
			R=.209	R^2 =.044	F=3.790	P=.002
Sezgisel karar verme	(Sabit)	16.484	1.240		13.290	.000
	Duygusal Dengesizlik	.042	.024	.086	1.747	.081
	Dışa Dönüklük	.010	.022	.025	.432	.666
	Deneyime Açıklık	-.075	.029	-.166	-2.614	.009
	Yumuşak Başlılık	.031	.023	.082	1.329	.184
	Sorumluluk	-.026	.027	-.059	-.986	.325
			R=.172	R^2 =.030	F=2.531	P=.028

Tablo 3 incelendiğinde duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik özelliklerinin akılcı karar verme alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (R= ,209, R^2= ,044, p<.05). Üniversite öğrencilerinin akılcı karar verme stilleri kişilik özelliklerindeki değişimin yaklaşık % 4'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akılcı karar verme üzerindeki göreli önem sırası; deneyime açıklık (β=,070), dışa dönüklük (β=,012), sorumluluk (β=,014), duygusal dengesizlik (β=,008), yumuşak başlılıktır

(β=,005). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde akılcı karar vermede deneyime açıklık kişilik özelliğinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu, diğer kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin sezgisel karar verme biçimini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (R= ,172, R^2= .030, p<.05). Üniversite öğrencilerinin sezgisel karar verme stilleri kişilik özelliklerindeki değişimin % 3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sezgisel karar verme üzerindeki göreli önem sırası; deneyime açıklık (β=-.075), duygusal dengesizlik (β=.042), yumuşak başlılık (β=.031), sorumluluk (β=-.026), dışa dönüklüktür (β=.010). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sezgisel karar vermede deneyime açıklık kişilik özelliğinin negatif yönlü önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu, diğer kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin yaratıcı düşünme puanlarını yordayıcı gücü regresyon analizi ile inlenmiş olup, bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinden Duygusal Dengesizlik, Dışa Dönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk Alt Boyut Puanları İle Yaratıcı Düşünme Puanları Arasındaki Regresyon Analizleri

Değişkenler	β	SH	B	*t*	P
Sabit	81,498	3,752		21,721	,000
Duygusal Dengesizlik	-,146	,074	-,096	-1,982	,048
Dışa Dönüklük	,176	,068	,149	2,599	,010
Deneyime Açıklık	,287	,087	,205	3,285	,001

Yumuşak Başlılık	-,118	,071	-,101	-1,672	,095
Sorumluluk	-,061	,081	-,044	-,747	,455
		R=,255	R^2 =,065	F=5,764	P=,000

Tablo 4'de görüldüğü gibi kişilik özelliklerinin yaratıcı düşünmeye etkisinin incelendiği ve duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik özelliklerinin yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (R= .255, R^2= .065, p<.01). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünmeleri kişilik özelliklerindeki değişimin yaklaşık % 6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaratıcı düşünme üzerindeki göreli önem sırası; deneyime açıklık (β=.287), dışa dönüklük (β=.176), duygusal dengesizlik (β=-.146), yumuşak başlılık (β=-.118) ve sorumluluktur (β=.061). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde deneyime açıklık ve dışa dönüklüğün pozitif yönlü, duygusal dengesizliğin negatif yönlü önemli (anlamlı) birer yordayıcı oldukları, yumuşak başlılık ve sorumluluğun ise yaratıcı düşünmede anlamlı yordayıcılar olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada temel olarak üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin, karar verme stillerini ve yaratıcı düşünmelerini ne düzeyde yordadağı incelenmiştir. Ek olarak, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri, yaratıcı düşünme ve kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre karar verme stilleri açısından cinsiyete göre kadın üniversite öğrencilerinin daha fazla sezgisel düşündükleri, akılcı düşünce biçiminin kadın ve erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Yaratıcı düşünme açısından erkeklerin daha fazla cesaretli, kızların ise meraklı oldukları; kişilik özellikleri açısından kadınların duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerini erkeklerden daha fazla

gösterdikleri bulunmuştur. Kişilik özelliklerinden deneyime açıklığın akılcı ve sezgisel karar stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca; kişilik özelliklerinden Dışadönüklük ile Deneyime açıklık ve duygusal dengesizliğin yaratıcı düşünmenin anlamlı birer yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında cinsiyete göre kadın öğrencilerin daha fazla sezgisel düşündükleri, akılcı düşünme biçiminin kadın ve erkek öğrencilere göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde cinsiyete göre karar verme stillerinin araştırıldığı diğer çalışma sonuçları incelendiğinde bazı araştırma bulgularının bu sonucu desteklediği bazı çalışmaların ise desteklemediği görülmektedir. Friedman ve Mann (1993), Tuinstra ve diğerleri, (2000), Torun (2007), Kaşık (2009), Can (2009), Tatlılıoğlu (2010), Tatlılıoğlu (2014), Ertural (2019) kız öğrencilerin panik karar verme stilini erkeklere göre daha çok kullandıklarını bulmuşlardır. Bu sonuçlar mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir çünkü sezgisel karar verme duygu temelli karar verme biçimidir (Hamilton ve diğerleri, 2016). Yine, başka bir çalışmada karar vermede kadınların erkeklere göre daha kaçıngan oldukları (Titrek, Konak, Titrek, 2013), buna benzer şekilde başka bir çalışmalarda ise erkek öğrencilerin özsaygı düzeylerinin, kadın öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin kararlarına daha fazla güvendikleri saptanmıştır (Candangil ve diğerleri, 2006;Güçray, 2003; Mann ve diğerleri, 1989; Ormond ve diğerleri,, 1991; Taşgit, 2012). Buna karşın, bu araştırma bulgularından farklı olarak birçok çalışmada cinsiyete göre karar verme stilleri arasında farklılaşmanın olmadığı ortaya konulmuştur (Avşaroğlu, 2007; Çetin, 2009; Ercan ve Altunay, 2015; Gül, 2019; Kelecek vd.,2015; Sarı, 2007; Taşdelen, 2002). Araştırma bulguları arasında çıkan bu farklılık örneklemin özelliğinden veya kültürel farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyete göre yaratıcı düşünmeye yönelik analizlerde genel olarak yaratıcı düşünmenin cinsiyete göre değişmediği ancak, cesaret alt boyutunda erkeklerin, yaratıcı düşünmenin en önemli göstergesi olan merak alt boyutunun kızlarda anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok araştırma bulgusu ergenlikten itibaren yaratıcı

düşünmenin kız ve erkeklere göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir (Giampietro ve Cavallera, 2007; Mutad ve Grande, 2007). Yine, Öncü (2003) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı düşünmenin cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ancak, aynı çalışmada esneklik boyutunda 13 yaş grubunda erkeklerin ortalamaları kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca Öncü'nün (2000) ana sınıfları ile yaptığı bir başka araştırmada, kızlarda ve erkeklerde yaratıcı düşünme özelliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulara karşın bir başka çalışmada ise toplamda kızların erkeklerden daha yaratıcı düşündüğü bulgusu elde edilmiştir (Kyung-Hwa, 2005; Güngör, 2007). İlgili araştırma sonuçları yaratıcı düşünme açısından bu araştırma sonuçları ile paralellik gösterirken cesaretin erkeklerde, merakın kızlarda daha yüksek bulunması farklı örneklem ve yaş gruplarında farklı sonuçların alınabileceğini düşündürtmektedir.

Bu araştırmada kişilik boyutu açısından kadınların duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık kişilik özelliklerini erkeklerden daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile benzer sonuçların elde edildiği Yılmaz'ın (2019) çalışmasında, kız öğrencilerin 5 Faktör Kişilik Ölçeği alt boyutlarından özdenetim/sorumluluk, duygusal tutarsızlık ve gelişime açıklık kişilik özelliklerine anlamlı bir şekilde erkeklerden daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine, benzer bir şekilde Schmitt, Realo, Voracek ve Allik'in (2008) kültürlerarası araştırmasında birçok ülkede kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde duygusal tutarsızlık, özdenetim/sorumluluk, yumuşak başlılık/geçimlilik ve dışa dönüklülük özelliği gösterdiği bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyete göre kişilik özelliklerini inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiş olduğu, kişiliğin alt boyutlarına yönelik bulguların bu araştırma sonucu ile benzeşirken bazılarının da farklılaştığı söylenebilir. Kişilik boyutu olarak özdenetim/sorumluluğun bu araştırma bulguları ile benzer şekilde kız öğrencilerde daha gelişmiş olduğu (Ulusoy vd., 2018; Yılmaz, 2019) bulgusunun yanı sıra bu kişilik özelliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Aliyev, 2008; Pekyürek, 2018) yönünde araştırma bulguları da mevcuttur. Mevcut araştırma bulguları ile paralel şekilde duygusal

tutarsızlık/nevrotikliğin kızlarda daha fazla gözlendiği (Pekyürek, 2018; Ulusoy vd.,, 2018; Yılmaz, 2019) buna karşın duygusal tutarsızlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı (Aliyev, 2008) sonucunu belirten araştırmalar da mevcuttur. Ayrıca, bu araştırma bulgularını destekler şekilde, gelişime açıklığın kızlarda daha yüksek (Aliyev, 2008; Pekyürek, 2018; Yılmaz, 2019) olduğu ve dışa dönüklük kişilik özelliğinin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmadığına (Pekyürek) ancak Aliyev (2008)'in yaptığı çalışmada ise kız öğrencileri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha dışadönük olduğuna yönelik araştırma bulguları mevcuttur.

Kişilik özellikleri ile akılcı karar verme arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal dengesizlik ile akılcı karar verme arasında bir ilişki bulunmazken, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumlulukla akılcı karar verme arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tatlılıoğlu (2010) çalışmasında karar verme stilleri ile beş faktör kişilik özelliklerinden "duygusal dengesizlik/nevrotizm" puanları arasında negatif yönlü bir ilişki, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptamıştır. Yine, kişilik özellikleri ile sezgisel karar verme arasındaki ilişkiye bakıldığında; deneyime açıklık ile sezgisel karar verme arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, diğer kişilik özellikleri ile sezgisel karar verme arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Yapılan regresyon analizi sonucunda kişilik özelliklerinden deneyime açıklığın akılcı ve sezgisel karar vermenin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgulara göre deneyime açıklık düzeyi arttıkça akılcı karar verme düzeyi artmakta, yine deneyime açıklık düzeyi arttıkça sezgisel karar verme düzeyi azalmaktadır. Kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, dışadönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluğun akılcı ve sezgisel karar vermenin anlamlı yordayıcıları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde eğitim görmekte olan öğrenciler (Tatlılıoğlu, 2014; 2014; Karabağ, 2019) ve çeşitli iş kollarında faaliyet gösteren çalışanların kişilik özellikleri (Davies ve diğerleri, (2010; Riaz ve diğerleri,2012; Kocjan ve Avsec,

2017; Durmuş, 2018) ile işlerine dair aldıkları karar üzerine birçok çalışma yapıldığı gözlenmektedir. Ancak, bu çalışmalarda bulgular birbirinden farklılık göstermektedir. Riaz ve.diğ.(2012) yaptıkları çalışmada bu araştırma bulguları ile benzer bir şekilde deneyime açıklık kişilik özelliğinin sezgisel karar vermenin önemli yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır, aynı araştırmada bu araştırma sonuçlarından farklı olarak dışadönüklüğün hem spontan hem sezgisel karar vermenin önemli göstergesi olduğu ve sorumluluğun akılcı karar vermenin, yumuşak başlılığın bağımlı karar vermenin önemli göstergesi olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Davies ve diğerleri, (2010) ve Durmuş (2018) tarafından yapılan araştırmada kişiliğin karar verme üzerinde etkisinin olduğu, benzer bir şekilde yöneticilerin sorunu çözmede kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Ercan ve Altunay, 2015) sonucu elde edilmiştir. Kocjan ve Avsec (2017) çalışanların dışadönüklüğünün pozitif değerler oluşturabileceğini, Pitel ve Mentel (2017) nevrotizm seviyesi yüksek olan bireylerin karar verme stilleri çerçevesinde uyumsuz davrandıkları yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Baiocco ve diğerleri (2009) ani, sezgisel ve rasyonel (akılcı) kararlar arasında ilişkiler olduğunu, Thunholm (2009) sezgisel karar verenlerin ani karar verenler gibi hızlı karar alabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Hestand (2012) dışadönüklük, deneyime açıklık gibi kişilik özelliklerini barındıran girişimcilerin karar verme stillerini incelediği çalışmasında girişimcilerin en fazla rasyonel karar verme stilini en az ise çekingen karar verme stilini tercih ettiklerini bulgulamıştır. Yine, Bavol'ar ve Orosova (2015) ise rasyonel karar vericilerin aşırı güvenli kişilik özelliğine sahip oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzer şekilde Üngüren (2011) kişilik özellikleri ile karar verme stilleri arasında güçlü ilişkilerin olduğunu önemle vurgulamaktadır. Bu bulgulara karşın kişilik özellikleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı yönünde bulguya ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Karabağ, 2019). Tüm araştırma bulguları göz önüne alındığında konunun derinlemesine çalışılması ve bu farklılığı doğuran faktörlerin açığa çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişki incelendiğinde; kişiliğin alt boyutları ile yaratıcı düşünmenin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünmenin toplam puanı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise dışadönüklük ile deneyime açıklık ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki, duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık ve sorumluluk özellikleri ile yaratıcı düşünme toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kişilik özelliklerinin yaratıcı düşünmeyi yordama gücünü belirlemeye yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ve dışa dönüklüğün pozitif yönlü, duygusal dengesizliğin ise negatif yönlü yaratıcı düşünmenin anlamlı birer yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma yapılmış ve kişilik özellikleriyle yaratıcı düşünme arasında ilişki bulunmuştur. Deneyime açıklık doğrudan yaratıcı kişiliği tanımlamaktadır, deneyime açık yaratıcı kişilerin yaratıcı düşünme becerileri de gelişmiştir (Martinsen, 2011). Yine, bir başka çalışmada, değişime açıklığın yaratıcı düşünmeye kısmi aracılık ettiği yönünde bir sonuç elde edilmiştir (Çankaya vd,, 2012**).** Benzer bir şekilde, yapılan bir başka çalışmada yaratıcı kişiliğin (merak, bağımsızlık, risk alma ve sorumluluk) yaratıcı düşünmenin hayal ve akıcı düşünme ile bir ilişkisi olduğu ve genel olarak bakıldığında yaratıcı kişiliğin yaratıcı düşünme üzerinde kısmi bir etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir (Kyung-Hwa, 2005). Merak ve risk alma dışadönüklük ve deneyime açıklık ile paralellik gösterdiğinden bu yönüyle bu araştırma bulguları bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Yine, kişiliği sabahçılar ve gececiler şeklinde iki gruba ayırarak inceleyen bir çalışmada gececi tip kişiliğe sahip kişilerin daha yaratıcı düşündükleri (Giampietro &Cavallera, 2007**)** ancak, bir başka çalışmada ise gececi tip kişiliğe sahip kişilerin yaratıcı düşünme puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Cavallera vd., 2011).

Bu araştırma bazı sınırlıklar içermektedir: Alanyazında kişiliği farklı boyutlarda inceleyen ölçme araçları mevcuttur, bu araştırmada kişilik boyutları sıfatlara dayalı kişilik testi ile elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Aynı şekilde karar verme stilleri de farklı boyutlarda

incelenmektedir, bu araştırmada karar verme sadece akılcı ve sezgisel karar verme olmak üzere iki stilde incelenmiştir. Yine, araştırmanın verileri pandemi sürecinin kısıtlamaları altında toplanmış olması da bir başka sınırlılık olarak düşünülebilir.

Araştırmada ulaşılan bulgular göz önüne alındığında uygulamacılara ve gelecekte yapılacak araştırmalar için araştırmacılara bazı öneriler verilebilir. Yapılan çalışmalarda yaratıcı kişilik ile yaratıcı düşünme arasında gelişimsel bir trend olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Kyung-Hwa, 2005). Bu açıdan okul öncesinden başlayarak eğitim programlarında yaratıcı düşünmeyi teşvik edecek ve geliştirecek derslerin yer alması, yine eğitim programlarındaki diğer derslerin işlenişinde öğretim metodu olarak yaratıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin kullanılması hem yaratıcı kişilik özelliğinin hem yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde karar vermeye bir sorun çözme olarak bakıldığından, öğrencilerin kararlarının desteklenmesi öğrencilerin doğru seçim yapmalarına ve karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

İçinde bulunulan kültür, organizasyon, aile gibi genel ya da eğitim ortamı ve insan ilişkileri vb kişinin çevresini oluşturmaktadır. Kişinin çevresi yaratıcı düşünme, karar verme ve yaratıcı kişiliğin gelişimi üzerinde bir etkiye sahiptir (Kozbelt vd., 2010). Dolayısıyla, çocukluktan itibaren çocukların, ergenlerin yaratıcı düşüncelerinin desteklenmesi için okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde yaratıcı düşünmenin ve karar vermenin önemi konusunda ana baba eğitim programlarının düzenlenip uygulanması çocuğun okulun yanı sıra evde de bu açıdan desteklenmesine ve olumlu kişilik özelliklerinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Yapılan bir çalışmada yaratıcı düşünmenin yaşa göre değiştiği bulgulanmıştır (Giampietro ve Cavallera, 2007; Mutad ve Grande, 2007). Bu açıdan gelecekte kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünme ve karar verme arasındaki ilişkiyi inceleyecek çalışmalarda yaş

değişkeninin de ele alınması değişimin seyri ve yaş dönemlerinin önemi açısından bize bilgi verecektir.

Kişiliği çok boyutlu değerlendiren araştırmaların yanı sıra farklı olarak gececi ve sabahçılar olmak üzere iki temel özelliğine göre ele alıp bu iki özellik açısından yaratıcı düşünmeyi ve karar verme biçimlerini inceleyecek çalışmalar yapılabilir.

Kişilik, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin kültürden etkilenmesi çok doğal bir sonuçtur. Yaratıcı düşünme ve yaratıcılığı bireyin sosyal sistemi ve kültürün etkileşimi sonucu ortaya çıkan, okul desteği ve her türlü sosyal iletişim aracıyla geliştiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Csikszentmihalyi ve Getzels, 2014; Dilek, 2013).Dolayısıyla ileride bu iki değişkenin bir arada ele alındığı araştırmalar da planlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (26.02.2021-2021-2-53) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Aliyev, P. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ve cinsiyet rollerinin üniversite alan seçimi ile ilişkisinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, K. (2019) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Yaratıcılık Düzeyleri Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, O. ve Sağır, Ş.U. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Türk Fen Eğitim Dergisi, 9*(2), 83-84.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başaçıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 85-100.

Bacanlı H,, İlhan T. ve Aslan S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT).*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*, 261-279.

Baiocco, R., Laghi, F. ve D'Alessio,M. (2009). Decision-making style among adolescents. relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence, 32*, 963-976.

Bavol'ar, J. ve Orosova, O. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgment and Decision Making, 10* (1), 115-122.

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 945-954

Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Candangil Ö., Seçil, A. ve Aykut C. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi 2*(3), 71-88.

Cavallera, G.M., Boarı, G., Labbrozzı, D. ve Bello, E.D. (2011).Morningness-eveningness personalıty and creatıve thinking among young people who play recreational sport..*Social Behavior and Personality: An International Journal,39(*4), 503-518.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara:Edam**.**

Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (2014). The personality of young artists: An emprical and theoretical exploration. In M. Csikszentmihalyi (Ed), *The systems model of creativity the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 11-26). Claremont/USA: Springer.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çankaya, İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S. ve Şanlı, Ö.(2012).Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü.*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 46-62.

Çay, R. (2019) *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.

Çetin, M. Ç. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Davies, G.J., Kendall, G., Soane, E., Li, J., Charnley, F. ve Pollard, S.J.T. (2010). Regulators as 'agents': power and personality in risk regulation and a role for agent-based simulation. *Journal of Risk Research, 12* (8), 961-982.

Dilek, A.N. (2013).Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 14*(1), 56-64.

Dow, G. T. ve Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insighl problems: evidence for domain specificity in creativity iraining. *Creativity Research Journal, 16*(4), 389-402.

Durmuş İ. (2018) Çalışanların işlerine yönelik tutumları ile kişilik özelliklerinin karar verme stilleri üzerindeki etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43*, 321-345.

Ercan, G. ve Altunay, E. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili örneği). OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 120-143.

Ertural, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst bilişe ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Finke, R. A., Ward, B. T. ve Smith, S. M. (1996). *Creative Cognition*: Theory, Research, and Applications. Bradford: The MIT Press.

Friedman, A.I. ve Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: An Israili-Australian comparision. *Journal of Adolescense. 6,* 187-199.

Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Reviev of Psychology,* 197-221.

Gander,M.J. ve Gardiner,H.W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Giampietro, M. Ve Cavallera, G.M. (2007). Morning and evening types and creative thinking. *Personality and İndividual Differences*, *42*(3), 453-463.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1): 3-14.

Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet, 2*(2), 29-37.

Gül, Ö. (2019). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, empatik eğilimleri ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Çorum.

Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinin yordanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güngör, İ. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Güvendi, B., Güçlü, M. ve Işım, A.T. (2018). Korumalı futbol (Amerikan futbol) sporcularının kişilik özellikleri ve psikolojik performans stratejileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *İÜ Spor Bilimleri Dergisi, 8*(2), 83-99.

Hamilton,K., Shih, S. ve Mohammed, S. (2016) The development and validation of the rational and ıntuitive decision styles scale *Journal of Personality Assessment 98* (5), 1-13 .

Hestand, Y. (2012). *Entrepreneurial decision making styles and learning strategies preferences.*Doctor of Education: Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University.

Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Administrators solving the problem of practice.theoretical ıssues with practical ımplications *Journal Of Consumer Psychology*, *11*(2), 75–85.

Ivancevıch, J. M. ve Matteson, M. T. (2002). *Organizational behavior and management* (Sixth Edition). USA: McGraw-Hill

İme, Y., Kalı Soyer, M. ve Keskinoğlu, Ş. M. (2020). Akılcı ve sezgisel karar verme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. OPUS– *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16* (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5995-6013.

Kalı Soyer, M., Yalın, H.S. ve Kömürcü, H.Ş. (2018). *Psikolojik Danışma Sürecinde Ve Danışman Eğitiminde Yaratıcılık:Modeller ve Teknikler* (ed. M. Kalı Soyer). Nobel yayıncılık

Karabağ, B. (2019). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kelecek, S., Altıntaş, A. ve Aşçı, F. H. (2015). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8*(1), 21-27.

Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.

Kocjan, G.Z. ve Avsec, A. (2017). Bringing the psychology of situations into flow research: personality and situation characteristics as predictors of flow. *Psychological Topics, 26* (1), 195-210.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A. ve Runco, A. (2010). Theories of cretivity. In Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (Eds.), The Cambridge handbook of creativity (pp. 20-48). NY: Cambridge University Press.

Kyung-Hwa, L. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, *6*(2), 194-199. Lauriola ve Levin, 2001

Lauriola, M. Ve Levin, I.P.(2001). Personality traits and risky decision making i a controlled experimental task: an exploratory study. *Personality and Individual Differences, 31*(2),215-226.

Lewis, P. S.; Goodman, S. H. ve Fandt P. M. (2004). Management challenges in The 21st Century.St.Paul: West Publishing Company.

Magnavita, J.J. (2016). *Overview and challenges of clinical decision making in mental helath practice. In J.J. Magnavita* (Ed.), *Clinical decision making in mental health practice* (p.3-21). *Washington: American Psychological Association.*

Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision-making: *The development of competence. Journal of Adolescence, 12*, 265-278.

Martinsen, Q. L. (2011) The Creative personality: A Synthesis and development of the creative person profile. *Creativity Research Journal, 23* (3), 185-202.

Mutad, M.P. ve Grande, R.J.(2007). Gender differences in creative thinking.*Personality and İndividual Differences, 3*(5), 1137-1147.

Miller, D.C. ve Byrnes, J.P. (2001) Adolescent's decision making in social situation: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*, 237-256.

Monette, D.R., Sullivan,T.J. ve Dejong, C.R. (2013). *Applied social research.A tool for the human services.* CA: Brooks/Cole.

Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L. ve Beswıck. G. (1991). A Metacognitive analysis of decision making in adolescence. *Journal Of Adolescence. 14* (3), 275-291.

Önal, M. (2013) *Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Başarıya Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi, Balıkesir.

Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fakülte Dergisi 40*(1), 25-34.

Öncü, T. (2003) Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 43* (1), 221-237.

Özgenel, M., ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *46* (46), 113-132.

Pekdoğan, S. (2015). Karar verme stilleri araştırmaları: 2009-2013 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science, 34*, 321-331.

Resnick, L. (1987). *Education and learning to thin*k. Washington: National Academy.

Pitel, L. ve Mentel, A. (2017). Decision-making styles and subjektive performance evaluation of decision-making quality among hospital nurses. *Studia Psychologica, 59* (3), 217-231.

Riaz, M.N., Riaz, M.A. ve Batool, N. (2012). Personality types as predictors of decision making styles. *Journal of Behavioral Sciences, 22*(2), 99-114.

Rowe, A.J. ve Davis,S.A.(1996).*Intelligent information systems. Meeting the challenge of the knowledge era.* London:Quorum Books.

Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sarı, E. (2007). Türk üniversite öğrencilerinin aceleci, araştırıcı ve genel kararsızlık biçimlerinin kendilik saygısı düzeylerine etkileri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice. 7*(2) 897-926.

Schmitt, D., Realo, A., Voracek, M. ve Allik, J. (2008) Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology 96*(1), 118.

Serin, O. Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online, 9 (2), 446– 458.*

Sümer, N.(2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3* (6),49-74.

Tabachnick B.G. and Fidel, L.S.(2001).*Using multivariate statistics (*4th Edition).MA: Allyn and Bacon.

Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmes i*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 150-170.

Tatlılıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Tekin, Ö. A. (2009). *Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerindeki çeşitli departman yöneticilerinin karar verme stillerini tespit etmeye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Antalya.

Titrek, O., Konak, H. ve Titrek. A. (2013). Öğretmen adaylarının özbilinç düzeyleri ile özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Sakarya Üniversitesi Yayınları: 76-84.

Torun, S. (2007). *Akran baskısı düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin karar stratejilerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thunholm, P. (2009). Military leaders and followers – do They Have Different Decision Styles?. *Scandinavian Journal of Psychology, 50,* 317-324.

Tuinstra, J., Van Sonderen, F. L. P., Groothoff, J. W., Van Den Heuvel, W. J. A. ve Post, D. (2000). Reliability, validity and structure of the adolescent decision making questionnaire among adolescents in the Netherlands. *Personality and İndividual Differences. 28* (2), 273-285.

Ulusoy, Y. Ö. Akfırat, O. N. ve Tura, G. (2018). . Ebeveynlere bağlanma ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Journal of Resilience, 2*(1), 23-38.

Üngüren, E., (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımalar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Ward, T. B. ve Kolomyts, Y. (2010). Cognition and creativity. In J. C. Kaufman and R. J. Sternberg (Ed.), The Cambridge handbook of creativity (pp. 93-112). NY: Cambridge University Press.

Wood, J.M., Chapman, S. Fromholtz, M. V., Fromholtz, M., Wallace J., Zeffane R. M., Schermerhorn, J.R.Jr., Hunt, J. G. ve Osborn R. N. (2004), Organisational behaviour : A Global perspective. NY: John Wiley and Sons Inc.

Yılmaz, M. (2019) *Lise öğrencilerinde yaratıcı kişilik ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İletişim/Correspondence
Dr. Öğretim Üyesi Makbule KALI SOYER
makbulesoyer@marmara.edu.tr
Uzman Psikolog Muhammet Şerif KESKİNOĞLU
serifbey@gmail.com
Uzman Psikolojik Danışman Yakup İME
imeyakup@gmail.com