

21.
cilt
volume

4.
sayı
issue

2021
aralık
december



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

ISSN: 1303-0493

e-ISSN: 2148-4929

ISSN: 1303-0493
E-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Bolu Abant İzzet Baysal University
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



ARALIK/DECEMBER-2021

Yıl/Year: 2021 Cilt/Volume: 21 Sayı/Issue: 4

ISSN: 1303-0493
E-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

İmtiyaz Sahibi (Üniversite Adına):
Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörü

Sorumlu Müdür:
Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak. Dekanı

Editör:
Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Alan Editörleri:

Prof. Dr. A. Serkan ECE (Müzik Eğt.)
Prof. Dr. Fatih AYDIN (Fen Bilimleri Eğt.)
Prof. Dr. Halit KARATAY (Türkçe Eğt.)
Prof. Dr. Yusuf CERİT (Eğt. Yön. Den. Tef. Plan. ve Ek.)
Prof. Dr. Zeki ARSAL (Eğt. Prog. ve Öğr.)
Doç. Dr. Adnan ALTUN (Sosyal Bil. Eğt.)
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT (Özel Eğt.)
Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK (Resim Eğt.)
Doç. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK (Sınıf Eğt.)
Doç. Dr. Hakan YAMAN (Mat. Eğt.)
Doç. Dr. Melih D. GÜRER (Bil. ve Öğr. Tek. Eğt.)
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU (Yabancı Diller Eğt.)
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI (Eğt. Ölçme ve Değ.)
Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER (Okul Öncesi Eğt.)
Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN (Reh. ve Psi. Dan.)

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Yardımcı Editörler:

Dr. Ramle Gül HAZAR
Dr. Yunus ÖZYURT
Arş. Gör. Çağrı DEMİRTAŞ
Arş. Gör. Çiğdem Türker YILDIRIM
Arş. Gör. Esra METİN
Arş. Gör. H. Merve DOĞANÇAY
Arş. Gör. Orhun TÜRKER
Arş. Gör. Sema SÖNMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

Dil Editörleri:

Doç. Dr. Abdullah COŞKUN (İngilizce)
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL (İngilizce)
Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY (Türkçe)
Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK (İngilizce)
Arş. Gör. Ömer SAVAS (Türkçe)
Arş. Gör. Seda KAYA (Türkçe)

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

İstatistik Editörleri:

Dr. A. Faruk KILIÇ
Dr. İbrahim UYSAL
Dr. Levent ERTUNA

Adıyaman Üni. Eğitim Fak.
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Sakarya Üni. Eğitim Fak.

Web Editörü:

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

İletişim & Sekreteryası:

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.

ISSN: 1303-0493
E-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

Owner (On Behalf of University):

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector of the Bolu Abant İzzet Baysal University

Responsible Managing Editor:

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Dean of the Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Editor:

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Section Editors:

Prof. Dr. A. Serkan ECE (Dep. of Music Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Fatih AYDIN (Dep. of Science Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Halit KARATAY (Dep. of Turkish Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Yusuf CERİT (Dep. of Edu. Administration)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Prof. Dr. Zeki ARSAL (Dep. of Curriculum and Ins.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Adnan ALTUN (Dep. of Social Sci. Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT (Dep. of Special Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK (Dep. of Painting-Work Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK (Dep. of Class Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Hakan YAMAN (Dep. of Math. Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Melih D. GÜRER (Dep. of Comp. Edu. and Ins. Tec.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU (Dep. of Foreign Lang. Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI (Dep. of Measurement and Eva.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Türker SEZER (Dep. of Early Child. Edu.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Yasin AYDIN (Dep. of Psych. Coun. and Gui.)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assistant Editors:

Dr. Ramle Gül HAZAR

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Dr. Yunus ÖZYURT

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Çağrı DEMİRTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Çiğdem Türker YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. H. Merve DOĞANÇAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Orhun TÜRKER

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Sema SÖNMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Language Editors:

Assoc. Prof. Dr. Abdullah COŞKUN (English)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Kadir Vefa TEZEL (English)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY (Turkish)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK (English)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Ömer SAVAŞ (Turkish)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Res. Assist. Seda KAYA (Turkish)

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Statistical Editors:

Dr. A. Faruk KILIÇ
Dr. İbrahim UYSAL
Dr. Levent ERTUNA

Adıyaman Uni. Faculty of Edu.
Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.
Sakarya Uni. Faculty of Edu.

Web Editor:

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Contact & Secretariat:

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. Faculty of Edu.

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ (Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Yusuf CERİT (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Adnan ALTUN (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Recai AKKAYA (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR (Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Danışma Kurulu:

Prof. Dr. Bahri AYDIN (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Editorial Board:

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ (Sakarya University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Yusuf CERİT (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Adnan ALTUN (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPİNAR (Aksaray University, Faculty of Education)
Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA (Düzce University, Faculty of Education)
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)

Advisory Board:

Prof. Dr. Bahri AYDIN (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT (Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education)
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce University, Faculty of Education)

Yazışma Adresi (Contact Address): Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 BOLU

Bolu Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education 14280 Bolu TURKEY

Telefon (Telephone): 0374 254 1000 (pbx) / 1606

Faks (Fax): 0374 253 4641

E-Posta (E-Mail): aibuefdergi@gmail.com

Baskı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi
Tel: 0374 254 1000 (pbx) / 1408

HAKEM KURULU – REFEREE BOARD (Cilt 21, Sayı 4 [Volume 21, Issue 4])

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ	Pamukkale Üni. Eğitim Fak.
Prof. Dr. Bülent AKSOY	Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak.
Prof. Dr. Dolunay Akgül BARIŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN	Erciyes Üni. Eğitim Fak.
Prof. Dr. Soner DURMUŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Prof. Dr. Tarık TOTAN	Aydın Adnan Menderes Üni. Eğitim Fak.
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY	Dokuz Eylül Üni. Buca Eğitim Fak.
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Pamukkale Üni. Fen-Edebiyat Fak.
Doç. Dr. Güzin KANTÜRK YIĞIT	Karabük Üni. Edebiyat Fak.
Doç. Dr. Hakan KOĞAR	Akdeniz Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Hakan SARIÇAM	Sivas Cumhuriyet Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. İbrahim Ethem BİLİCİ	Karamanoğlu Mehmetbey Üni. Uygulamalı Bilimler Y.O.
Doç. Dr. Melike FAİZ	Kastamonu Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Sadık YÖNDEM	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Selcan KİLİS	Giresun Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Akdeniz Üni. Eğitim Fak.
Doç. Dr. Veysel AKSOY	Anadolu Üni. Atatürk Engelliler Araştırma Ens.
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTINDAĞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Seda KILIÇ BULUT	Kırşehir Ahi Evran Üni Sosyal Bilimler M.Y.O.
Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER	Trakya Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Burak KARABEY	Dokuz Eylül Üni. Buca Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU	Karamanoğlu Mehmetbey Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Cennet ALTINER	Uşak Üni. Yabancı Diller Y.O.
Dr. Öğr. Üyesi Emel SİLAHSIZOĞLU CHASAN	Trakya Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Fatih AYDOĞDU	Erzincan Binali Yıldırım Üni. Sağlık Hizmetleri M.Y.O.
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül ŞENOL	Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Fatma TORUN	Adıyaman Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Feray Uğur ERDOĞMUŞ	Amasya Üni. Tasarım M.Y.O.
Dr. Öğr. Üyesi Figen KASAPOĞLU	İstanbul 29 Mayıs Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KUMLU	Hakkari Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇETİN	Necmettin Erbakan Üni. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE	Selçuk Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi İlhan KOYUNCU	Adıyaman Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Mertkan ŞİMŞEK	Ağrı İbrahim Çeçen Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Mesture Kayhan ALTAY	Hacettepe Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT	İstanbul Sabahattin Zaim Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Önder ERYILMAZ	Amasya Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Özgür TUTAL	Hakkari Üni. Sağlık Bilimleri Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM	Trabzon Üni. Fatih Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Sevda GÖKTEPE YILDIZ	Biruni Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Şenyurt YENİPİNAR	Aksaray Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ	Aksaray Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER	Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.
Dr. Arş. Gör. Alper YONTAR	Çukurova Üni. Eğitim Fak.
Dr. Arş. Gör. Ulaş İLİC	Pamukkale Üni. Eğitim Fak.
Dr. Öğr. Gör. Aydan USTAOĞLU ÇELİK	Yozgat Bozok Üni. Çekerek Fuat Oktay Sağlık Hizmetleri M.Y.O.
Dr. Öğr. Gör. Esra BARUT TUĞTEKİN	İnönü Üni. Rektörlük

Dr. Öğr. Gör. Sevim GÜNEŞ
Öğr. Gör. Murat YÜKSEL

Dicle Üni. Rektörlük
Hatay Mustafa Kemal Üni. Rektörlük

*Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak, tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.

Not: Adı geçen üyeler bu sayının hakemlerdir.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi uluslararası hakemli bir dergi olup, yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) çıkar. Dergi TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, ASOS Index, Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD) üyesidir. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (Cilt 21, Sayı 4)

İÇİNDEKİLER

- 1- Murat CANPOLAT, Sevilay CANPOLAT, Serinay KARAOĞLU 1083
Psikolojik Danışmanların Dijital Okuryazar Olma Durumları
Digital Literacy Status of Psychological Counselors
- 2- Nalan ALTAY 1097
Salgın Sürecinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri
The Effects of the Outbreak Process on the Professional Competences of Social Knowledge Teachers
- 3- Ufuk TUĞTEKİN 1110
Yükseköğretimdeki Genç Yetişkinler İçin Sosyal Medya Yeterlilik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
Adaptation of the Social Media Competence Scale for College Students in Higher Education to Turkish
- 4- Mehmet YAVUZ, Selçuk KARAMAN 1127
Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Deneyimlerine Etkisinin İncelenmesi
An Investigation of the Effects of the Flipped Classroom Model on the Academic Success and Experience of Secondary School Students
- 5- Derya BAŞER 1145
An Investigation of Self-Efficacy and Perceived Benefit Beliefs Regarding Distance Education of Preservice Teachers as Future Implementers
Gelecekteki Uygulamacılar Olarak Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik ve Yarar Algıları Üzerine Bir Araştırma
- 6- Mehmet Taha ESER, Gökhan AKSU 1159
Karesel Atama ile Çoklu Regresyon ve Lojistik Regresyon Sonuçlarının Teori Çeşitlemesi Kapsamında Karşılaştırılması
Comparison of Multiple Regression Quadratic Assignment Procedure's and Logistic Regression Analysis' Results within the Scope of Theory Triangulation
- 7- Özay SOSLU 1172
Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
The Preservice Teachers' Views About the Nature of Scientific Knowledge
- 8- Göksel YIKMIŞ, Ahmet Serkan ECE, Ekin ÇORAKLI KAHRAMAN 1186
Türkiye'de Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Üzerine Felsefi Tercihleri: Biçimsel Ve / Veya Duyumsal
Philosophical Preferences of Music Teacher Candidates on Music in Turkey: Formal and / or Sensorial
- 9- Gökçe ERKAN, Seher BALBAY 1198
How English Language Instructors Coped with the Onset of the Pandemic and Remote Language Teaching: A Case Study
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci: Bir Vaka Çalışması
- 10- Ramazan ERTÜRK, Nuri AKGÜN 1212
Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesi ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Teachers' Behavioral Empowerment and Organizational Commitment
- 11- Saliha TOSCU 1230
Öğretim Dili Olarak İngilizce: Öğretim Elemanlarının Görüşleri
English as a Medium of Instruction: From Academic Staff's Perspective

12-	Gültekin TINAZTEPE, Serap KEMALİ, Sinem SEZER EVCAN	1245
	Meslek Liseleri Zorunlu Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Finlandiya <i>The Comparison of Compulsory Mathematics Curriculum in Vocational Schools: Turkey and Finland</i>	
13-	Nazan MERSİN, Çiğdem KILIÇ	1259
	Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Problem Kurma Etkinliklerinin Uluslararası Düzeyde Karşılaştırılması <i>International Comparison of Problem-Posing Activities in Middle School Mathematics Textbooks</i>	
14-	Ünsal Bekdemir, Pınar Tağrikulu, Elif Omca Çobanoğlu	1280
	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Metaforların Kullanımı Çerçevesinde Ders Kitaplarının İncelenmesi <i>Analysis of Coursebooks in Terms of the Use of Metaphors in Teaching Social Studies</i>	
15-	Necla ACUN KAPIKIRAN, N. Ceren GÜZEL	1294
	İki Boyutlu Benlik Saygısı: Diğer Benliklerle İlişkisi <i>Two-Dimensional Self-Esteem: Relation to Other Selves</i>	
16-	Murat BAŞ, Neşe IŞIK TERTEMİZ, Bayram TAY	1311
	Bütünleştirilmiş Matematik ve Hayat Bilgisi Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Derslerdeki Akademik Başarılarına Etkisi <i>The Effects of Integrated Mathematics and Social Sciences Teaching on 3rd Grade Students' Academic Achievement</i>	
17-	Salih USLU, Şükran GEÇGEL	1328
	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterlikleri ve Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>The Investigation of the Relationship Between the Social Studies Teacher Candidates Active Citizenship Self Efficacies and Their Attitudes Towards Teaching National Values</i>	
18-	Seher AZRAK	1343
	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımlar Açısından İncelenmesi <i>Investigation of Learning Activities and End-Unit Evaluation Studies in the Unit in the Class 5 Social Knowledge in Terms of Achievements</i>	
19-	Aslıhan ATA ÖZER, Hakan YAMAN	1359
	8. Sınıf Matematik Konularına Göre Türkiye, Singapur ve ABD Matematik Ders Kitaplarının İçerik ve Görsellik Açısından Karşılaştırılması <i>Comparison of Turkish, Singaporean, and American Mathematics Textbooks in Terms of Content and Visuality Based on the 8th Grade Mathematics Topics</i>	
20-	Dilek AYNA, Rıfat GÜNDAY	1378
	Yaratıcı Drama Tekniği Kullanımının 8. Sınıf İngilizce Dersi Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğrenci Tutumuna Etkisi <i>The Impact of Using Creative Drama Techniques on Student Attitude on the 8th Graders' English Reading Skills</i>	

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 18.12.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-842735>

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN DİJİTAL OKURYAZAR OLMA DURUMLARI

Murat CANPOLAT¹, Sevilay CANPOLAT², Serinay KARAOĞLU³

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazar özellikleri sergileyip sergilemediklerini belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını, 2020 yılında Türkiye'nin Malatya ve Hatay illerinde görev yapan kırk okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler bireysel olarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Psikolojik danışmanların görüşlerinden elde edilen verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler tema, alt tema, kod, frekans (f) gibi veriler kullanılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda; okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerini yoğun bir şekilde kullandıkları, teknolojiyi takip ettikleri, mesleki ve özel hayatlarında birçok işlem için internet kullandıkları, kullanım sırasında bazı aksaklıklar yaşadıklarında zaman zaman destek aldıkları, internet kullanımı konusunda farkındalık sahibi oldukları, internetin katkıları kadar zararlarının da farkında oldukları, bilgiyi edinme ve bilgi üretme süreçlerinde interneti kullandıkları, internette okudukları sanal bilgiye hemen inanmadıkları, eleştirel, sorgulayan bir tavır sergiledikleri bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında dijital okuryazarlık ile ilgili sonraki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.


Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman, dijital okuryazarlık, önleyici rehberlik, nitel çalışma, içerik analizi


DIGITAL LITERACY STATUS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS


ABSTRACT

The purpose of this research is to describe whether school counselors are digitally literate and to what extent. The study is descriptive and qualitative by design. The participants are forty school counselors working in the Malatya and Hatay provinces of Turkey in 2020. A semi-structured interview form was used to collect data. Semi-structured in-depth interviews were conducted with the participants individually. Content analysis technique was used to analyze the data. The concepts underlying the data obtained from the opinions of psychological counselors and the relationships between these concepts were presented as themes, sub-themes, codes, and frequencies. The results show that school psychological counselors use computer and communication technologies intensively, follow advances in computer technology, use the internet for multiple purposes in their professional and private lives, receive support from time to time when they experience some disruptions during use, are aware of the use of the internet and its negative effects. The results also show that the counselors know the role of the internet in acquiring and producing information, do not immediately believe in the information they read on the internet, and display a critical and questioning attitude towards the information they access to. Suggestions are made in the light of the findings.

Keywords: Psychological counselor, digital literacy, preventive guidance, qualitative study, content analysis

¹ İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, murat.canpolat@inonu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-2106-6474>

² Yeşilyurt Bilim ve Sanat Merkezi, Malatya, sevilaycanpolat1986@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-2356-3960>

³ Şehit Cuma Bilek İlkokulu, Hatay, serinaykaraoglu@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-0110-1797>

1. GİRİŞ

Bilgisayar ve iletişim teknolojileri bir yandan sağladığı olanaklarla insan yaşamını kolaylaştırırken diğer yandan uygun olmayan kullanım davranışları nedeniyle bazı olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Çünkü ağ sayfalarının hepsi güvenilir bilgiler içermemektedir. Bazı internet sitelerinin veya sosyal medya hesaplarının önyargılı, eksik, yanlış yönlendirme içeren ya da yanlışlıklarla dolu bilgiler yayımlaması (Kardeş, 2020) bilgi kirliliğine yol açmıştır (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). İstismar edici, yanıltıcı bilgilerin üretilmesi ve paylaşılması internet riskleri oluşturduğundan (Çubukçu & Bayzan, 2013), özellikle çocuklar ve gençler internet kullanımı esnasında teknik, fiziksel, sosyal, psikolojik ve hayati zararlar ile karşılaşabilmektedir (Canbek & Sağıroğlu, 2007). Araştırmalar, çeşitli sosyal medya biçimleriyle meşgul olmanın, çocukların ve ergenlerin iletişim, sosyal bağlantı ve teknik becerilerini geliştirdiğini (Ito vd., 2009) söylese de çocuklar ve gençler akran baskısına duyarlı ve öz düzenlemeleri sınırlı olduğundan sosyal medyada daha fazla risk altındadırlar (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Son araştırmalar sosyal medya kullanan çocuklar ve gençler arasında zorbalık, klik oluşturma ve cinsel deneyler gibi çevrimdışı davranışların sık sık çevrimiçi ifadeler şeklinde ortaya çıktığını (Lenhart, 2009), sosyal medya kullanımının siber zorbalık (Patchin & Hinduja, 2006), gizlilik sorunları, cinsel içerikli mesajlaşma, internet bağımlılığı ve eşzamanlı uyku yoksunluğu gibi sorunları artırdığını bulmuştur (Christakis & Moreno, 2009). Ayrıca aşırı sosyal medya kullanımı ve yanlış bilgi edinme sonucu çocuklar ve gençler arasında şiddet eğiliminin arttığı, okul performansının düştüğü, obezite gibi yeme bozukluklarının ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Cantor & Wilson, 2003; Peterson & Densley, 2017; Villani, 2001). Bu problemlerin kökeninde bilinçsiz kullanılan bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin yattığı düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu durum internet kullanıcılarının sahip olması gereken bir özellik olan ve dijital vatandaşlığın bir boyutu olarak ifade edilen (Ribble, 2012) dijital okuryazarlık becerilerinin önemini artırmaktadır. Dijital okuryazarlık, bilginin ustalıkla toplanması, yorumlanması, test edilmesi ve uygulanması (Anderson, 1981), sürekli genişleyen ve değişen dijital teknolojiler karşısında kullanıcıların teknolojik, bilişsel ve sosyal yeterlilikler anlamında ustalaşması (Eshet-Alkalai & Soffer, 2012), iletişim araçları kanalıyla sunulan yayın ve iletilerin algılanması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi kabiliyeti (Potter, 2013) olarak ifade edilmektedir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere dijital okuryazarlık bilgisayar ve klavyenin nasıl kullanılacağı veya çevrimiçi aramaların nasıl yapılacağı gibi işlevsel bir öğrenme meselesi değildir. Çünkü Buckingham'a göre (2015) bilgisayar ve iletişim teknolojileri çocukların boş zaman deneyimleri için kullanmasından çok daha fazlasıdır. Çocuklar bu teknolojileri teknik bir araç olarak görmemektedir. Aksine hayallerini, fantezilerini aktardıkları, kendilerini ifade ettikleri, oyun oynadıkları, samimi kişisel ilişkiler geliştirdikleri, popüler kültürlerinin ve günlük yaşam deneyimlerinin bir parçası olarak görmektedirler. Çocuklar ve gençler teknolojiyi etkili ve eleştirel bir şekilde kullanmak istiyorlarsa dijital okuryazar olmalıdırlar. Bu da ancak eğitimcilerin çocuklara ve gençlere bunları anlama yaşantıları, eğitimler sağlamaları ile gerçekleşebilir. Öncesinde eğitim dünyasının bütün paydaşlarının dijital okuryazar olma yeterliklerine sahip olması gerekmektedir.

Okullarda çocukların farklı konularda bilgi alma, yaşantı geçirme, deneyim sağlama gibi faaliyetleri okul rehberlik servisleri tarafından da karşılanmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin gelişim görevleri dikkate alınarak eğitsel, mesleki, kişisel-sosyal gelişimi ilgilenilmektedir (Ersever, 1992). Sorunlar ortaya çıkmadan önce “önleyici” ve “koruyucu” prensip ile hareket edilmekte (Can, 1998), muhtemel kriz durumları ve bu kriz durumları ile başa çıkmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Yüksel-Şahin, 2009). Öğrencilerin dijital okuryazarlıkla ilgili bilgilerinin artmasında ve kendilerini geliştirmelerinde paydaşlardan birinin de okul rehberlik servisleri olduğu, okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazar olma durumlarının eğitim sisteminin diğer paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velileri etkileyebileceği düşünülmektedir. “Birine bir şey öğretmek için televizyonu kullanmak istiyorsanız, önce televizyonun nasıl kullanıldığını onlara öğretmelisiniz” (Umberto Eco, 1979, akt. Buckingham, 2015) sözünden hareketle okul psikolojik danışmanlarının bu eğitimleri gerçekleştirebilmeleri için ilk önce kendilerinin dijital okuryazar olma durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma, nitel araştırmanın gücünü kullanarak, okul rehberlik servislerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazarlığa ilişkin inanç, tutum ve ihtiyaçlarını araştırmak üzere tasarlanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları, ihtiyaçları, karşılaştığı zorluklar ve dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerini anlamak, hem öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirecek rehberlik programlarına yön verebilir hem de eğitimi verecek okul psikolojik danışmanlarına önce kendilerini geliştirme konusunda öngörü sağlayabilir. Her ne kadar hâlihazırda Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar olsa da (Duran & Özen, 2018; Turan & Karasu-Avcı, 2018) bu çalışmadan çıkacak sonuçlar bu becerilerin gelişmesine yönelik etkinliklerin okul rehberlik programlarında yer almasına katkı sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada “Okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazar olma durumları nasıldır?” temel problemi çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

- 1- Okul psikolojik danışmanları bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanıyorlar mı?
- 2- Okul psikolojik danışmanları bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin farkındalar mı?
- 3- Okul psikolojik danışmanları sanal bilgi güvenilirliği için bir şeyler yapıyorlar mı?

1.2. Araştırmanın önemi

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bilgisayar ve iletişim teknolojisi ilerlemekte ve bu teknolojiye dayalı araç-gereç kullanımı hızlı bir şekilde artmakta olup, bilgisayar ve iletişim teknolojileri insanların günlük yaşantılarını biçimlendirmeye devam etmektedir. Özellikle son yıllarda internetin hızlandırıcı etkisi ve internet ortamındaki uygulamaların genişlemesi, teknolojiyi insan yaşamının vazgeçilmez bir aracı hâline getirmiştir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri insanların yaşamını kolaylaştırmış, geliştirmiş, değiştirmiş ve yaşam kalitesini artırmıştır. İnsanlar, zamanını ekonomik bir biçimde kullanarak her türlü bilgiye çok kısa bir zamanda ulaşabilmekte ve alışveriş, eğlenme, kişisel gelişim, iletişim gibi pek çok faaliyeti internet ortamında gerçekleştirebilmektedir. Bireylerin sosyal ağları kullanma, gündemi takip etme, görüşlerini ifade etme, eğlenme gibi birçok farklı amaç doğrultusunda internet kullandığı görülmektedir (Hamutoğlu vd., 2016). We are Social ve Hootsuite’in yayınladığı 2020 Türkiye İnternet Kullanımı Sosyal Medya, Mobil Kullanım ve E-Ticaret İstatistiklerine göre Türkiye’de 62 milyon (nüfusun %74’ü) internet kullanıcısı, 54 milyon (nüfusun %64’ü) sosyal medya kullanıcısı, 77 milyon mobil kullanıcı (nüfusun %92’si) bulunmaktadır. Sosyal medyayı aktif kullananların oranı ise 13 yaş üzeri kullanıcılar arasında nüfusa kıyasla %81 olarak ifade edilmektedir. Söz konusu oran dünya ortalaması olan %63’ün oldukça üstünde bir seviyede seyretmektedir (Hootsuite & We are Social, 2019). Bu oranlar Türkiye’de internet kullanımının, özellikle sosyal medya kullanımının yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet kullanımı esnasında karşılaşabilecekleri teknik, fiziksel, sosyal, psikolojik ve hayati zararlar olduğu ifade edilmektedir (Canbek & Sağıroğlu, 2007). Bilgisayara virüs bulaştırma, bilgisayarı bozma, casus yazılımlara fırsat verme, aşırı oyun oynama, şiddet içeren oyunlar oynama, fiziksel aktivitede azalma ve obezite olma, gözlerde rahatsızlanma, duruş ve iskelet yapısında bozulma, radyasyona maruz kalma, karpal tünel sendromuna yakalanma, kötü niyetli kişilerle temas etme, pedofili, istismar, pornografik öge, düşmanlık, şiddet içeren yasadışı içeriğe maruz kalma ve zararlı içeriklere erişim gibi riskler sıralanmaktadır (Canbek & Sağıroğlu, 2007; Lowry vd., 2002; Muslu & Bolışık, 2009; Shields & Behrman, 2000; Vandewater vd., 2004). Bu nedenle bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin doğru ve bilinçli kullanılması bireylerin sağlıklı gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

Prensky’nin “Dijital Yerli” (Prensky, 2001) adını verdiği, teknoloji ile doğan ve yetişen günümüz çocukları her ne kadar teknoloji kullanma konusunda iyi olsalar da, bir teknolojiyi kullanıp kullanamayacaklarını veya hangi yolla kullanacaklarını tek başlarına belirleyememektedirler (Selwyn & Odabaşı, 2017). Ebeveynlerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların bu konuda çocuklara destek olabilmeleri gerekmektedir. Psikolojik danışmanların çocuklara dijital teknolojiyi nasıl kullanacakları, kullanım esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği, olası riskler gibi konularda destek olabilmeleri için öncelikle kendilerinin dijital teknolojik gelişmeler ve kullanımı açısından dijital okuryazar olmaları gerekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, araştırmaya katılanların içinde buldukları koşullara müdahale edilmeden olduğu gibi değerlendirildiği (Karasar, 2000) tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Psikolojik danışmanların dijital okuryazar özelliklerine sahip olup olmadıkları incelenmiştir. Toplanan bilgiler belirli tema ve kategoriler altında birleştirilerek özetlemeye çalışılmıştır (Cohen vd., 2013). Genelme kaygısından uzak durularak, problemle ilgili betimsel bir resim elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Araştırma Süreci*

Nitel veri toplama	Nitel veri analizi	Yorumlama
<u>Prosedür:</u> *Maksimum çeşitlilik örnekleme (40 psikolojik danışman) *Yarı yapılandırılmış görüşmeler	<u>Prosedür:</u> *Kodlama *İçerik analizi	<u>Prosedür:</u> *Boyutların özeti
<u>Ürünler:</u> *Transkript	<u>Ürünler:</u> *Kodlanmış doküman *3 tema	<u>Ürünler:</u> *Boyutların tanımlanması

Tablo 1 incelendiğinde nitel verilerin kırk psikolojik danışmandan görüşme yoluyla toplandığı, toplanan verilerin içerik analizinin yapıldığı görülmektedir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Katılımcılar, 2020 yılında Malatya ve Hatay illerinde görev yapan 40 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda sonuçların evrene genellenmesi düşünülmendiğinden (Patton, 2002) psikolojik danışmanların seçiminde, nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (yaş, cinsiyet, kıdem, il) örnekleme yöntemi (Patton, 2002) kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını tespit etmek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik kaynağı olarak görev yapılan il, yaş, cinsiyet ve kıdem temel alınmıştır. Her ilden 20 katılımcının seçiminde maksimum çeşitliliğin yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla dijital okuryazar olma durumları farklılık gösterebilecek okul psikolojik danışmanlarının çalışmaya dâhil edilmesine çalışılmıştır. Katılımcıların 17'si kadın, 23'ü erkektir. Yaşları 26 ile 43 arasında, mesleki kıdemleri 4 ile 18 yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilk önce literatür taraması yapılarak taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme soruları iki uzmanın (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında öğretim üyesi) görüşüne sunulmuştur. Bu görüşlerin rehberliğinde görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Örneğin "Sizce dijital okuryazarlık nedir?" sorusu uzman görüşleri doğrultusunda "Dijital okuryazarlık hakkında neler biliyorsunuz?" şeklinde düzenlenmiştir. Daha sonra iki psikolojik danışman üzerinde ön uygulama yapılarak bu soruların işlevliği tespit edilmiştir. Soruların anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların soruları yansıtıp yansıtmadığı incelenmiştir. Ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Bireysel Görüşme Soruları***Soru**

Dijital okuryazarlık hakkında neler biliyorsunuz?

Bana biraz kendinizden bahseder misiniz? Sizce siz dijital okuryazar mısınız? (Devam soruları: "Kendinizi nasıl tanımlarsınız?", "Başkaları sizi nasıl tanımlar?" vb.)

Bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanır mısınız? (Devam soruları: "Hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?", "Kullanmayı nasıl öğrendiniz?", "Zorlandığınız durumlar oluyor mu?", "Kullanma konusunda kendinizi nasıl geliştiriyorsunuz?" vb.)

Bilgiye erişme yollarınız nelerdir? (Devam soruları: "O yolu neden tercih ediyorsunuz?" vb.)

İnternette bilgiye erişme konusunda neler söylersiniz? (Devam soruları: "Sizce her ağ sitesi doğru, sağlıklı bilgiler veriyor mu?", "Hangi sitelerden edindiğiniz bilgiye güvenirsiniz?", "Bir ağ sitesine güvenmeniz için site hangi özelliklere sahip olmalı?" vb.)

İnternette edindiğiniz bilginin doğruluğundan şüphe duyduğunuzda, size inandırıcı gelmediğinde bilginin doğruluğundan emin olmak için neler yapıyorsunuz? Yönteminiz işe yarıyor mu?

İnternette edinilen bilginin doğruluğu için sizce en doğru yöntem sizin uyguladığınız yöntem mi yoksa daha iyi bir yöntem var mıdır?

Öğrencilerinizi genel bir değerlendirme yapacak olursanız sizce onlar dijital okuryazar mı? (Devam soruları: "Dijital okuryazar olmaları önemli mi?", "Dijital okuryazar olmalarında siz psikolojik danışmanların rolü nedir?" vb.)

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanılmaması durumunda sizce bizleri ne tür tehlikeler bekliyor olabilir?

Tablo 2 (devamı).**Bireysel Görüşme Soruları****Soru**

Gerek kendinizin dijital okuryazarlık durumunu gerekse öğrencilerinizin dijital okuryazarlık durumlarını düşündüğünüzde gelecek ile ilgili planlarınız nelerdir? (Devam soruları: *Bununla ilgili bir çalışma gündeminizde var mı? Ne tür bir rehberlik faaliyeti bu konuda işe yarayabilir? vb.*)

Tablo 2’de gösterilen sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Bireysel yürütülen yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler 2020 yılında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye geçmeden önce katılımcılara araştırmaya katılmak veya devam etmek için herhangi bir yasal zorunluluklarının bulunmadığı söylenmiş, araştırma sürecinden istedikleri zaman ayrılacakları güvencesi verilmiştir. Araştırmanın üç yazarı da çalıştığı kurumu açıklamışlardır. Katılımcılar kendilerini araştırmaya katılmaya zorunlu hissetmesinler diye araştırmacılar onlara karşı herhangi bir amir rollerinin olmadığını vurgulamışlardır. Görüşmeler Covid-19 salgını nedeni ile yüz yüze yapılamamış uzaktan canlı görüşme fırsatı sunan uygulamalar yoluyla yapılmıştır. Görüşmeden önce katılımcılara onam formunu gözden geçirmesi için zaman verilmiştir. Güveni tesis etmek, rahatlık düzeyini artırmak ve samimi geri bildirimleri teşvik etmek amacıyla, görüşmelerin gizli kalacağı, transkripte edildikten sonra kaydın silineceği, elde edilen verilerin araştırma sonrasında raporlanmasında katılımcıların kimliğini belirginleştirecek hiçbir kişisel bilginin kullanılmayacağı sözü verilmiştir. Ek olarak, görüşülen kişi ile görüşmeci arasındaki güveni daha da artırmak için yalnızca sınırlı demografik bilgi (yaş, kıdem) toplanmıştır. Yaşam düzenlemelerini tehlikeye atabileceği ve kişisel güvenliğe zarar verebileceği düşünülen gelir, ikametgâh adresi gibi kişisel sorular sorulmamıştır. Araştırmacılar, her sorunun cevabından sonra gerekli duyduklarında devam soruları yöneltilmiş böylece ek yorumlar ve açıklamalar yapabilmeleri sağlanabilmiştir. Görüşmeler 20-25’er dakika sürmüştür. Katılımcılar herhangi bir teşvik ve takdir hediyesi almamıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikte bir metnin içeriğinin özünü yansıtan bir kelime ya da kelime grubu kullanılarak kod, kategori ve temalara ulaşılır (Patton, 2002). Benzer olan veriler kavramlar ve temalar kullanılarak bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışmada psikolojik danışmanların verdikleri cevapların derinlemesine analiz edilmesi için ilk olarak psikolojik danışmanların verdikleri cevapların yer aldığı kayıttaki veriler Word’e aktarılmıştır. Word dokümanındaki veriler Nvivo 11 programına geçirilmiştir. Nvivo 11 programı kullanılarak verilere tanımlayıcı kodlar verilmiştir. Bu kodlar daha sonra benzerliklerine göre kategorize edilerek temalar altında toplanmıştır. Bu aşamadan sonra kodların doğruluğu, temaların doğruluğu, kodların uygun tema altında olup olmadığı ve alt temaların belirlenmesi sağlanmıştır. Son olarak psikolojik danışmanların görüşleri tema, alt tema, kod, frekans (f) gibi veriler kullanılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkileyen faktörlerin en aza indirilmesi amacıyla bazı önlemler alınmıştır (Eroğlu & Bektaş, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2006). Alınan önlemlere ait bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.**Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

İç Geçerlik	Uzman görüşü alma
	Katılımcı görüşüne başvurma
	Uzun süreli etkileşimde bulunma
	Doğrudan alıntı verme
Geçerlik	Veri toplama aracını ve sürecini açıklama
	Veri analiz sürecini açıklama
	Çalışma grubunun özelliklerini açıklama
	Çalışma grubunun seçim şeklini belirtme
	Çalışmanın uygulama sürecini açıklama
	Araştırmacıların rolünü betimleme
	Kullanılan yöntemin seçim gerekçesini açıklama
	Geçerlik ve güvenilirlik önlemlerini açıklama

Tablo 3 (devamı).*Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri*

Güvenirlik	İç Güvenirlik	Kayıt cihazı kullanarak veri kaybını önleme Bulguları yorum yapmadan sunma
	Dış Güvenirlik	Verileri sonuç kısmında uygun şekilde tartışma Veriler arasında tutarlılığı kontrol etme

Tablo 3 incelendiğinde iç geçerliliğin sağlanması amacıyla görüşmeye başlamadan önce görüşme formu için uzman görüşlerinin alındığı görülmektedir. Hazırlanan görüşme formu ilk önce nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki uzmanın görüşüne sunulmuş, görüşler doğrultusunda revize edilmiştir. Ardından 2 psikolojik danışmandan soruları okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Elde edilen dönütler doğrultusunda görüşme formu uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği dış geçerliliğin sağlanması amacıyla ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. İç güvenirliliği sağlama kapsamında veri kaybının önlenmesi için görüşmeler kaydedilmiş ve bulguların tümü yoruma yer verilmeden okuyucuya sunulmuştur. Dış güvenirlilik kapsamında veriler iki ayrı araştırmacı tarafından farklı ortamlarda okunarak kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek ve kodlardan yola çıkarak temalar oluşturmuştur. Son olarak araştırmanın amacına uygun bir biçimde sonuç ve tartışma bölümleri yazılmış, tutarlılık kontrol edilmiştir.

2.6. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.12.2020

Etik değerlendirme belge sayısı: E.82107

3. BULGULAR

Bu bölümde okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların değerlendirme formunda belirttiklerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve gizlilik gereği isimlerinin yerine numaralar kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda “kullanma durumları, farkındalık durumları, sanal bilgi güvenirliliği” şeklinde temalar belirlenmiştir.

3.1. Okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojisi kullanma durumları

Okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojisi kullanma durumuna ilişkin görüşleri dört alt temadan oluşmaktadır. Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.*Okul Psikolojik Danışmanlarının Bilgisayar ve İletişim Teknolojisi Kullanma Durumları*

Alt Temalar	f	
Kullanılan teknolojiler	Bilgisayar	40
	Akıllı telefon	40
	E-posta	38
	Akıllı tahta	16
	Projeksiyon	16
	Tablet	15
	EBA	9
	Okulistik	2
	Toplam	176

Tablo 4 (devamı).*Okul Psikolojik Danışmanlarının Bilgisayar ve İletişim Teknolojisi Kullanma Durumları*

Alt Temalar		f
Amaç	Kayıt tutma	40
	İnternette gezme	40
	İletişim kurma	38
	Eğlenme	34
	Alışveriş yapma	33
	Eğitim verme	26
	Toplam	211
Karşılaşılan sorunlarla başa çıkma	Kendi kendine çözme	18
	Destek alma	18
	Formatör öğretmen Servis	7
Toplam	43	
Teknoloji takibi	Evet	36
	Hayır	4
	Toplam	40
Genel toplam	470	

Yapılan görüşmelerde katılımcıların neredeyse tamamı bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullandığını ve teknolojiyi takip ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca bilgisayar, akıllı telefon, e-posta, akıllı tahta gibi teknolojileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Kayıt tutma, internette gezme, iletişim kurma, eğlenme, alış-veriş yapma, eğitim verme gibi amaçlarla bu teknolojileri kullandıklarını söylemişlerdir. Psikolojik danışmanların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda verilmiştir:

“E-rehberlik modülünü duymuşsunuzdur. Eskiden belki bilgisayar kullanmıyorum diyebilirdiniz ama artık böyle bir lüksünüz yok. Her gün veri girmem gerekiyor bu modüle.” (5)

“Hocam, artık hangi işimizi internette yapıyoruz ki? Şahsen ben her işimi internette yapıyorum diyebilirim. Telefonumu açıyorum alışverişimi yapıyorum. Hele bu pandemi döneminde çok işime yaradı. İyi ki kullanabiliyordum dedim.” (24)

3.2. Okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin olası etkilerine ilişkin farkındalık durumları

Okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin olası etkilerine ilişkin farkındalık durumları iki alt temadan oluşmaktadır. Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.*Okul Psikolojik Danışmanlarının Bilgisayar ve İletişim Teknolojilerinin Olası Etkilerine İlişkin Farkındalık Durumları*

Alt Temalar		f
Katkıları	Bilgiye hızla ulaşma	32
	Kolaylık sağlama	29
	Veri kaydetme	28
	Zaman tasarrufu	25
	Hasret giderme	25
	Etrafı keşfetme	24
	Örnek zenginliği imkânı	19
	Toplam	182
Zararları	Zaman alıcı	38
	Bağımlılığa neden olması	37
	Bireyselleştirici	33
	Herkesi her şeyde uzman yapıcı	32
	Kilo aldırıcı	27
	Tembelleştirici	18
	Korkutucu	17
Toplam	202	
Genel toplam	384	

Yapılan görüşmelerde katılımcıların bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin bireylere sağladığı yararların ve getirdiği zararların farkında oldukları görülmüştür. Katılımcılar bu teknolojilerin bilgiye hızlı ulaşma, kolaylık sağlama, veri kaydetme, zaman tasarrufu sağlama, sevdiklerimizle hasret giderme, etrafı keşfetme, örnek

zenginliği sağlama gibi katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılar, bu teknolojileri kullanmanın zaman alması, insanları kendine bağımlı yapması, toplumdan uzaklaştırması, konunun uzmanı olmasa bile insanların internetten okuyarak uzmanmış gibi davranması, hareketsizleştiği için kilo aldırması, insanları tembelleştirme ve korkutması gibi olumsuz taraflarını da vurgulamışlardır. Psikolojik danışmanların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda verilmiştir:

“İnternet büyük bir imkân, her işimi yapabiliyorum diyebilirim. Hem okuldaki işlerimi, örneğin e-rehberlik modülünü kullanıyorum, hem okul dışındaki işlerimi yapabiliyorum, örneğin faturalarımı yatırabiliyorum. Hayatımı kolaylaştırıyor benim bilgisayar ve internet.” (13)

“Keşke zararları olmasa, ama hocam o kadar çok ki. Ben size okuldan bir örnek vereyim, hocam. Bizim öğrenciler biliyorsunuz lise öğrencisi. Sınavlara çalışmaları gereken bir dönem, ama maalesef farkında değiller. Ne zaman görsem kafalarını cep telefonlarına gömmüşler. ‘Ne yapıyorsunuz?’ dediğimde sosyal medyada ya paylaşım yapıyorlar ya da ‘Yok sen beni neden beğenmedin.’, ‘Yok ben de seni beğenmeyeceğim.’ gibi işler peşindeler. Vakitlerini sosyal medyada öldürüyorlar.”

3.3. Okul psikolojik danışmanlarının internetten edinilen sanal bilginin güvenilirliğine ilişkin görüşleri

Okul psikolojik danışmanlarının internetten edinilen sanal bilginin güvenilirliğine ilişkin görüşleri iki alt temadan oluşmaktadır. Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Sanal Bilgi Güvenirliğine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar		f	
Bilgi edinme süreci	Okunan bilgiye güvenme	Herkesçe kabul gören	4
		Farklı kaynaklara bakma	38
		Ağ sayfasının güvenilirliği	32
	Okunan bilgiyi test etme	Bilimsellik	30
		Kimin söylediği	18
		Bilginin güncelliği	15
Toplam		137	
Bilgi üretme süreci	Kaynağa ulaşma		34
	Resmi kaynaklara bakma		26
	Araştırma yapma		24
	İlahi kaynaklardan yararlanma		8
	Toplam		92
Genel toplam		229	

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamı bilgi edinme sürecinde internette okudukları bilgiye hemen güvenmediklerini, çeşitli yollara başvurarak doğruluğundan emin olmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu yolları farklı kaynaklara bakma, ağ sayfasını yayımlayanın kim veya hangi kurum olduğuna bakma, bilginin bilimsel olup olmadığını sorgulama, kimin söylediğine dikkat etme olarak sıralamışlardır. Katılımcılar, bilgiyi üretme sürecinde bilimsel kaynaklardan yararlandıklarını, resmi sayfalardan faydalandıklarını, araştırma yaptıklarını, ilahi kaynaklara baktıklarını dile getirmişlerdir.

Psikolojik danışmanların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Hocam ben açıkçası kitaplara pek bakmam. İnternette araştırırım. Ama her okuduğuma inanmam. ‘Kim demiş, hangi sayfada yazmış, resmi kaynaklardan açıklama yapılmış mı?’ Çünkü hocam önüne gelen bir sayfa açıp bir şeyler yazıyor. Ben inanmıyorum, araştırıyorum.” (22)

“İşimiz gereği okul panosu falan hazırlıyoruz. Doğru bilgiyi bulmak ve yayımlamamız gerekiyor. Çünkü öğrenci bize güveniyor. Mesela TYT-AYT hocam. ÖSYM’nin sitesinden bakarım. Başka sayfalara inanmam. ÖSYM’den bakar ona göre doğru bilgiyi alır panoda paylaşıyorum.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Dijital yetkinliğin çocuklara ve gençlere öğrenmeleri için daha fazla içerik ve motive edici bir ortam sağladığı, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için daha çok bilgisayar ve iletişim teknolojisi kullandıkları, bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin dijital kimlikten sıyrılamayacakları ifade edilmektedir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Diğer taraftan ülkemizde internet kullanımının bilinçli olmadığı, nicel bakımdan artış görülürken aynı artışın nitelik olarak görülmediği ve bu niteliğin artması için eğitim kurumları ve öğretmenlere büyük görevler düştüğü dile getirilmektedir (Timur vd., 2014). Öğrencilere bu dijital yetkinliği kazandıracak olan öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların önce kendilerinin bu yetkinliğe sahip olması gerekmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazar özellikleri sergileyip sergilemediklerini betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılara, bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanım durumlarına, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin artı ve eksi yönlerine dair farkındalık durumlarına ve sanal bilgi güvenilirliği sağlama yollarına ilişkin sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın bazı verileri “bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanım durumları” teması altında birleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerini yoğun bir şekilde kullandıkları, teknolojiyi takip ettikleri, mesleki ve özel hayatlarında birçok işlem için internet kullandıkları, kullanım sırasında bazı aksaklıklar yaşadıklarında zaman zaman destek aldıkları bulunmuştur. Araştırmanın bazı verileri “bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin olası etkileri” teması altında birleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının internet kullanımını konusunda farkındalık sahibi oldukları, internetin katkıları kadar zararlarının da farkında oldukları görülmüştür. Araştırmanın bazı verileri “sanal bilgi güvenilirliği” teması altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının bilgiyi edinme ve bilgi üretme süreçlerinde interneti kullandıkları, internetten okudukları sanal bilgiye hemen inanmadıkları, eleştirel, sorgulayan bir tavır sergiledikleri bulunmuştur. Sonuç olarak okul psikolojik danışmanlarının dijital kaynaklara erişim ve bunları doğru şekilde kullanabilme yetkinliği olarak değerlendirilen dijital okuryazarlık (Karabacak & Sezgin, 2019) özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Alan yazında bu bulguları destekleyen benzer çalışmalar mevcuttur. Türkiye’deki öğretmen adaylarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullandıkları ve dijital okuryazarlık bakımından kendilerini daha yeterli hissettikleri bulunmuş ve bunun Türkiye’de teknoloji alt yapısının iyi olmasına bağlandığı görülmüştür (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerini aktif bir şekilde kullanmalarında teknoloji alt yapısının iyi olmasının payı vardır. Bunun yanı sıra kendisine ait bilgisayarı olan ve sürekli internet bağlantısına sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Bahar vd., 2009; Usta vd., 2007). Okul psikolojik danışmanlarının kendilerine ait çalışma ofislerinin olması, bu ofislerde bilgisayar ve internet imkânlarının olması, meslekleri gereği bilgisayarı ve interneti aktif bir şekilde kullanmaları, öğrencilere eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda önleyici ve geliştirici rehberlik hizmetleri vermeleri, okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojilerini yoğun bir şekilde kullanmalarını ve dijital okuryazarlık becerilerini etkilemiş olabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazar olmalarının çocukların ve gençlerin internetin olası risklerinden (Chang & Man Law, 2008; Valcke vd., 2010) kendilerini koruyabilmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü okul psikolojik danışmanları okullarda öğrencilere eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik alanlarında çeşitli öğrenci kişilik hizmetleri sunulmasında (Bakircioğlu, 2005) yürütücü merkezde yer almaktadır (Tan & Baloğlu, 2011). Okul psikolojik danışmanlarından, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda eğitimler gerçekleştirmesi, onların gelişimini destekleyici çalışmalar yapması beklenmektedir (Aluede & Egbochuku, 2009; Erkan, 2017; Ginter vd., 1990). Türkiye’de 62 milyon internet kullanıcısı, 54 milyon sosyal medya kullanıcısı, 77 milyon mobil kullanıcı, 13 yaş üzeri sosyal medyayı aktif kullananların oranının %81 olduğu (Hootsuite & We are Social, 2019) düşünüldüğünde, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin doğru ve bilinçli kullanılması bireylerin sağlıklı gelişimleri açısından dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında üst sıralarda yerini almaktadır. Çocukların dijital dünyadan hem uzak kalmamaları hem de dijital dünyanın risklerinden korunabilmeleri için bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Prensky’nin “Dijital Yerli” (Prensky, 2001) adını verdiği teknoloji ile doğan ve teknolojiyle yetişen günümüz çocukları, her ne kadar teknoloji kullanma konusunda iyi olsalar da, bir teknolojiyi kullanıp kullanamayacaklarını veya hangi yolla kullanacaklarını tek başlarına belirleyememektedirler (Selwyn & Odabaşı, 2017). Psikolojik danışmanların bu konuda hem ebeveynlere hem de çocuklara destek olabilmeleri gerekmektedir. Psikolojik danışmanların öğrencilere dijital teknolojiyi nasıl kullanacakları, kullanım esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği, olası risklerin neler olduğu gibi konularda destek olabilmeleri için öncelikle kendilerinin dijital okuryazar davranışlar sergiliyor olmaları önemlidir. Kendilerinin dijital teknolojik gelişmeler ve kullanımı açısından bilgi sahibi olmaları, internetin insan üzerindeki etkilerinin farkında olmaları, internette okuduğu bilginin güvenilirliğinden şüphe etmeleri dijital okuryazar olduklarını göstermektedir. Ayrıca bireyler davranışlarını biçimlendirirken popüler olan modellerin davranışlarını kendilerine model olarak alırlar ve onların davranışlarını gözlemleyerek bu davranışları taklit ederler (Bandura, 1986). Psikolojik danışmanlar öğrencilerin model aldığı kişiler arasından olabileceğinden psikolojik danışmanların dijital okuryazar olmaları öğrencilere doğru model olması açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların alana katkıları olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın birinci katkısı psikolojik danışmanların dijital okuryazar olma durumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın ikinci katkısı 21. yüzyılda değişen dünya şartlarına psikolojik danışmanların ayak uydurduğu ve kendilerini güncelledikleri sonucunu ortaya koymasıdır. Araştırmanın üçüncü katkısı dijital teknolojiye duyulan ön yargı ve olumsuz tutumların gereksiz olduğunu aksine dijital okuryazar olan kişilerin bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanarak hem hayatlarını kolaylaştırdıkları hem de tedbirli olarak güvende kaldıkları gerçeğini sunmasıdır.

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında dijital okuryazarlık ile ilgili sonraki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Sonraki araştırmalara yönelik neriler:

- 1- Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmamızın bütün aşamaları dikkate alındığında Türkiye'nin Doğu Anadolu ve Akdeniz bölgesinde bulunan Malatya ve Hatay illerinde görev yapan 40 psikolojik danışmandan elde edilen veriler üzerinden analizler yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma nitel araştırma için uygun bir örneklem sayısı ile yapılmış olsa da başka illerde benzer araştırmalar yapılarak alan yazına katkılar sağlanabilir.
- 2- Çocukların dijital okuryazarlık durumlarının gelişmesinde öğretmenler kadar ebeveynlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin de dijital okuryazarlık durumlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- 1- Çalışmada psikolojik danışmanların bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanılmadığında zararlı olabileceği yönündeki görüşleri doğrultusunda önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- 2- Psikolojik danışmanların bilgisayar ve internet kullanırken karşılaştıkları sorunla başa çıkmak için zaman zaman teknik destek aldıkları sonucundan hareketle psikolojik danışmanların bu konuda hizmet içi eğitimler almaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aluede, O., & Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42-59.
- Anderson, J. A. (1981). Receivership skills: An educational response. In M. E. Ploghoft & J. A. Anderson (Eds.), *Education for the television age* (pp. 19-27). Charles Thomas.
- Bahar, H. H., Uludağ, E. & Kaplan, K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35.
- Can, G. (1998). İlköğretimde rehberlik. H. Ayhan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler içinde* (ss. 111-123). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Cantor, J., & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0504_03
- Chang, M. K., & Man Law, S. P. (2008). Factor structure for young's internet addiction test: A confirmatory study. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2597-2619. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.001>
- Christakis, D. A., & Moreno, M. A. (2009). Trapped in the net: Will internet addiction become a 21st-century epidemic? *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(10), 959-960. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.162>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (pp. 583-597). Routledge.
- Çubukcu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Duran, E. & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Ersever, O. G. (1992). İlköğretimde açık okul sistemi ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 127-132.
- Eshet-Alkalai, Y., Soffer, O. (2012). Guest Editorial - Navigating in the digital era: Digital literacy: Socio-Cultural and educational aspects. *Educational Technology & Society*, 15(2), 1-1. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.2.1>
- Ginter, E. J., Scalise, J. J., & Presse, N. (1990). The elementary school counselor's role: Perceptions of teachers. *The School Counselor*, 38(1), 19-23.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Hootsuite & We are Social (2009). *Digital 2019: Global internet use accelerates*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2019/01/digital-in-2019-global-internet-use-accelerates/>
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., Herr Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., & Robinson, L. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. The MIT Press.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(288), 319-343.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. <https://doi.org/10.17679/inuefd.665327>
- Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting*. Pew Internet & American Life Project.
- Lowry, R., Wechsler, H., Galuska, D. A., Fulton, J. E., & Kann, L. (2002). Television viewing and its associations with overweight, sedentary lifestyle, and insufficient consumption of fruits and vegetables among US high school students: Differences by race, ethnicity, and gender. *Journal of School Health*, 72(10), 413-421. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb03551.x>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Muslu, G. K. & Bolşık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>

- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177%2F1541204006286288>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousands.
- Peterson, J., & Densley, J. (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here? *Aggression and Violent Behavior*, 34, 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.012>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(6), 1-5. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Ribble, M. (2012). Digital citizenship for educational change. *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.734015>
- Selwyn, N. & Odabaşı, H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri. H. F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk içinde* (ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Shields, M. K., & Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 10(2), 4-30. <https://doi.org/10.2307/1602687>
- Tan, H. & Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59.
- Turan, S. & Karasu-Avcı, E. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Usta, E., Bozdaoğan, A. & Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(1), 209-222.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Vandewater, E. A., Shim, M. S., & Caplovitz, A. G. (2004). Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of Adolescence*, 27(1), 71-85. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.003>
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401. <https://doi.org/10.1097/00004583-200104000-00007>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yüksel-Şahin, F. (2009). Counseling and guidance services in elementary education. *Education Sciences*, 4(2), 372-394.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

While computer and communication technologies facilitate human life, they can also lead to some negative consequences due to improper usage behavior as not all web pages contain reliable information. Some websites or social media accounts publish biased, incomplete, misleading, or inaccurate information (Kardeş, 2020) and lead to information pollution (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Çubukçu and Bayzan (2013) attribute the biggest reason for the occurrence of internet risks to the production and sharing of incorrect, abusive, and misleading information. For this reason, individuals, especially children and young people, may face technical, physical, social, psychological, and vital damages during internet use (Canbek & Sağıroğlu 2007). Although research suggests that engaging in various forms of social media improves the communication, social connection, and technical skills of children and adolescents (Ito et al., 2009), children and adolescents are more at risk on social media because they are sensitive to peer pressure and have limited self-regulation (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Recent studies show that offline behaviors such as bullying, clipping, and sexual experimentation among children and young people using social media frequently occur in the form of online expressions (Lenhart, 2009), social media use in cyberbullying (Patchin & Hinduja, 2006), privacy problems, and sexual content. These increase problems such as messaging, internet addiction, and concurrent sleep deprivation (Christakis & Moreno, 2009). In addition, as a result of excessive social media use and misinformation, the tendency for violence among children and adolescents increases, school performance decreases, and eating disorders such as obesity appear (Cantor & Wilson, 2003; Peterson & Densley, 2017; Villani, 2001). It is thought that unconsciously used computer and communication technologies lie at the root of these problems.

In schools, the activities of children such as obtaining information on different subjects, having an experience, and providing experience are also covered by school guidance services. The age, educational, professional, emotional, social, and personality development of students are taken into consideration as a whole in material adaptation (Ersever, 1992). It is thought that one of the stakeholders in the increase of students' knowledge and development of digital literacy is school guidance services, and the digital literacy status of school psychological counselors may affect teachers, students, and parents who are the other stakeholders of the education system. Based on the statement, "If you want to use television to teach someone something, you must first teach them how to use television" (Umberto Eco, 1979, as cited in Buckingham, 2015), this research was designed to investigate the beliefs, attitudes, and needs of school psychological counselors working in school guidance services regarding digital literacy using the power of qualitative research. Understanding the use of computer and communication technologies by school counselors, their needs, the difficulties they face, and their views on digital literacy can guide both the training programs to be developed to improve the digital literacy skills of students and provide school psychological counselors who will provide that training with foresight about developing themselves first.

2. METHOD

The study is qualitative research and employed the survey method. In the method, the data are collected from participants without any intervention to the conditions they are in (Karasar, 2000). The collected information is analyzed under certain themes and categories (Cohen et al., 2013). As known, it is not expected to reach generalizations through numbers in qualitative studies such as this one. Therefore, in this study, a descriptive picture of the problem was obtained. Detailed information about the research process is presented in Table 1.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

The purpose of this research is to describe whether school counselors exhibit digital literacy characteristics. For this purpose, the participants were asked questions about the usage of computer and communication technologies, their awareness of the pros and cons of computer and communication technologies, and the ways to ensure virtual information reliability, and the data obtained were analyzed.

The results show that school psychological counselors use computer and communication technologies intensively, follow technology, use the internet for multiple purposes in their professional and private lives, receive support from time to time when they experience some disruptions during use, are aware of internet use and the pros and cons of internet use in the process of acquiring and generating information, do not immediately believe in the virtual information they read on the internet, and exhibit a critical and questioning attitude. Some suggestions were made in the light of the findings.

It is thought that the digital literacy of school counselors is important to protect children and young people from the potential risks of the internet (Chang & Man Law; 2008; Valcke et al., 2010) because school psychological counselors provide various services in the fields of educational, vocational, and personal-social counseling

(Bakırcıoğlu, 2005; Tan & Baloğlu, 2011). They are expected to train students on the subjects they need and to support their development (Aluede & Egbochuku, 2009; Erkan, 2017; Ginter et al., 1990). In Turkey, 81% of the population uses social media actively (Hootsuite & We are Social, 2019) Children should be informed in order not to stay away from the digital world and to be protected from the risks of the digital world. Although today's children are born with the technology called "Digital Native" by Prensky (Prensky, 2001) and are good at using technology, they cannot determine by themselves whether or how they will use a technology (Selwyn & Odabaşı, 2017).

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu alışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.12.2020

Etik değerlendirme belge sayısı: E.82107

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %75'tir. Araştırmanın tasarlanması, literatür tarama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %15'tir. Literatür tarama, veri toplama ve veri analizi.

Yazar 3: Araştırmaya katkı oranı %10'dur. Literatür tarama, veri toplama.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 02.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-908237>

SALGIN SÜRECİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Nalan ALTAY¹

ÖZ

2020 yılı başından beri Covid-19 adlı virüs insan sağlığını tehdit etmektedir. Salgına karşı alınan en etkili çözüm ise sosyal ortamlardan uzak durmaktır. Bu nedenle salgın başladığında pek çok faaliyet kısıtlandı. Bu süreçte tüm okul kademeleri yüz yüze ara verdi. Salgının eğitim yaşantımıza vereceği hasarı en aza indirmek için eğitimde dijitalleşme hız kazandı. Bu çalışma, salgın sürecinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymak için yapılmıştır. Covid-19 salgınının başlamasıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uzaktan eğitime ani bir geçiş yaşandığı bilinmektedir. Bu yüzden salgının eğitime etkisine yönelik yapılan çalışmaların pek çoğunun bu ani geçişteki etkileri ortaya koymaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu nedenle 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında bitiminde öğretmen adaylarının bu yarıyılı kendi yeterlilikleri açısından değerlendirmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında son sınıfta okuyan öğretmen adayları katılımcı grup olarak seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması şeklinde desenlenen bu çalışmada veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının salgın sürecinde alan yeterliliklerini ve mesleki becerilerini yeterince geliştiremedikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adayları salgın sürecinde EBA TV sosyal bilgiler dersini kendileri için faydalı bulmuş, genel olarak oyun ve etkinliklerle bu platformun daha verimli hale gelebileceğini ifade etmişlerdir.


Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, salgın, EBA TV, Covid 19, mesleki yeterlilik

THE EFFECTS OF THE OUTBREAK PROCESS ON THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF SOCIAL KNOWLEDGE TEACHERS

ABSTRACT

Almost since the beginning of 2020, the virus called Covid 19 has been threatening human health all over the world. The only way to be protected from the epidemic is to stay away from social environments. For this reason, many human activities, especially educational activities, were restricted. In this process, schools were closed and educational activities began to be carried out by distance education method. The only option for the epidemic to cause the least damage to our education life seems to be digitalization in education. This study was conducted to reveal how the epidemic process affects the teaching competencies of social studies teacher candidates. It is known that with the onset of the Covid-19 epidemic, there was a sudden transition to distance education in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Therefore, it has been seen that most of the studies on the effect of the epidemic on education are aimed at revealing the effects of this sudden transition. For this reason, at the end of the 2020-2021 academic year fall semester, it is aimed that teacher candidates will evaluate this semester in terms of their own competencies. In this study, pre-service teachers studying in the final year in the Fall semester of the 2020-2021 academic year were selected as the participant group. In this study, which was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods, the data were analyzed by content analysis. It has been revealed that social studies teacher candidates could not sufficiently develop their field competencies and professional skills during the epidemic process. Pre-service teachers found the EBA TV social studies course useful for them during the epidemic, and stated that this platform could become more efficient with games and activities in general.

Keywords: Social studies, teacher candidates, epidemic, EBA TV, Covid 19, professional qualification

¹ Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nalankad@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-0807-7494>

1. GİRİŞ

Tarih boyunca yaşanan salgın hastalıklar ekonomik, sosyal ve kültürel hayatı etkilemiştir. Covid 19 salgını, bunlara ek olarak eğitim hayatını da etkiledi. Salgının yayılma hızını azaltmak için çeşitli önlemler alındı. Bu önlemler kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı mart ayından itibaren temel eğitim ve orta öğretim kurumlarında uzaktan eğitime geçildiğini açıkladı. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılının ikinci ara tatili 16-20 Mart 2020 tarihlerinde uygulanmış ve böylece uzaktan eğitim uygulaması 23 Mart'tan itibaren başladı. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Bu süreçten sonra EBA (Eğitim Bilişim Ağı), televizyon kanalları oluşturdu ve 23 Mart-15 Mayıs 2020 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanallarından eğitim gerçekleştirdi (MEB, 2020b).

EBA, 2012 yılında okullarda teknolojiyi yaygınlaştırmak amacıyla uygulamaya konan (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi [FATİH]) Projesi kapsamında eğitsel e- içeriğin sağlanmasına duyulan ihtiyaç doğrultusunda MEB'e bağlı çevrimiçi bir sosyal platform olarak tasarlanmıştır (Demir vd., 2018). İlerleyen süreçte zenginleştirilen EBA, Mili Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uzaktan eğitimde Suriye sınırında eğitime ara vermek zorunda kalan okullarda ve Elâzığ depremi sonrası kullanıldı (MEB, 2020c). Covid 19 salgın sürecinde ise Mili Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) iş birliği ile TRT EBA TV İlkokul, TRT EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise olmak üzere üç ayrı kanaldan yayın yapmaya başladı. Böylece tüm örgün eğitim kurumları uzaktan eğitimle tanışmış oldular. Üniversiteler ise 16 Mart 2020'den itibaren üç hafta eğitime ara vermiş (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2020a), 23 Mart 2020 tarihinden sonra eğitim öğretimin kesintiye uğramaması ve uygulamada birlik sağlanması için, eğitim öğretimin dijital ortamda uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına karar verildiği açıklanmıştır (YÖK, 2020b).

Uzaktan eğitim, eş zamanlı (senkron) veya farklı zamanlı (asenkron) olarak öğretici ile öğrenenin farklı mekanlarda bulunduğu eğitim ortamıdır (Kaçan & Gelen, 2020). Ortaya çıkan her yeni teknik ve sosyal gelişme gibi uzaktan eğitim uygulamaları da onu uygulayanların düşünce ve davranışlarıyla şekillenen bir süreçtir (Anderson & Dron, 2011). Uzaktan eğitim zaman ve mekân sınırlılıklarının ortadan kalktığı, eğitim materyallerinin ve öğrenme sürecinin öğrenenlerin kullanımına açıldığı; bireylerin kendi bireysel gelişimleri çerçevesinde ilerleyebildiği bir yöntemdir (Telli Yamamoto & Altun, 2020). Moore ve Kearsley'e göre (2012) uzaktan eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı yapıldığı, basılı ya da elektronik materyallerin kullanıldığı, öğretici ve öğrenenlerin farklı zaman ve mekânda yer aldığı bir öğrenme ortamıdır. Demirel (2012) ise uzaktan eğitimin kısıtlama ve sınırlılıkların bulunduğu durumlarda, eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler ile öğrenenler arasında etkileşimin önceden hazırlanmış ortamlarda belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlar. Alanyazındaki bu tanımlamalardan yola çıkarak uzaktan eğitimin temel özelliklerini eş zamanlı veya farklı zamanlı sürdürülebilir, döneminin bilgi teknolojilerinin kullanıldığı, öğrenen ile öğreticinin yüz yüze gelmediği bir öğrenme ortamı olarak tanımlayabiliriz.

Uzaktan eğitim zaman ve mekân kısıtlaması sorununu çözmeye, farklı eğitim seçenekleri sunma, fırsat eşitliği tanıma, maliyeti azaltma, eğitim ortamını zenginleştirme, öğrenciye serbest bir alan sağlama gibi avantajlar sunar (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında öğrenme ve başarı düzeyi arasında önemli farklılıkların bulunmadığı; ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi desteklemek için kullanılmasının daha yararlı olduğu düşünülmektedir (Haşiloğlu vd., 2020). Örgün öğretime ulaşma olanağı bulunamadığı durumlarda başvurulanan uzaktan eğitim Covid 19 salgınının yaşandığı bu dönemde örgün eğitimin yapılamaması nedeniyle bir çözüm olarak sunulmuştur (Berg & Simonson, 2016). Bu süreçte bilgisayar ve internet teknolojilerinde geline nokta eğitimin internet üzerinden çeşitli ortamlar aracılığı ile yapılması sonucunu doğurmuştur. Geline noktada hemen hemen tüm üniversitelerin salgın sürecinde öğrencilerine uzaktan eğitim yoluyla ulaştığı görülmektedir. Uzaktan eğitim örgün eğitimin yapılamadığı durumlarda ya da örgün eğitimi desteklemek için uygulanan bir yöntemken içinde bulunduğumuz salgın sürecinde tüm eğitim öğretim kademelerinde uygulanması zorunlu olmuştur. Salgın gibi zorlayıcı durumlar karşısında ise içinde bulunduğumuz durum "acil uzaktan eğitim" olarak isimlendirilmektedir. Acil uzaktan eğitimde temel amaç, acil bir durum ortaya çıktığında hızlı ve güvenli bir şekilde eğitim ve öğretim hizmetine öğrencinin erişmesini sağlamaktır (Hodge vd., 2020).

Uzaktan eğitim 19. yüzyıla kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Uzaktan eğitim ilk kez 1892 yılında ABD'de yetişkinlere yönelik posta yoluyla gerçekleştirilmiştir (Moore & Kearsley, 2012). 1960'lı yıllarda ise Avrupa'da televizyonlar uzaktan eğitimde kullanılmaya başlanmış (Bates, 2015); 2000'lerde internetin yaygınlaşması ve mobil teknolojilerin eğitimde kullanılması süreci yaygınlaştırmıştır. Günümüzde ise açık ve uzaktan öğrenme çevrimiçi ağ teknolojileri odaklı, her zaman her yerde ulaşılabilen öğrenme süreçlerini kapsayan eğitsel kuramlar, kavramlar ve modeller gibi soyut teknolojiler ile öğrenme sürecinde sınırlılıkları kaldıran, etkileşim fırsatları sunan, öğrenme süreçlerini bireyselleştiren ve sosyal öğrenmeyi destekleyen somut teknolojilerden oluşmaktadır. (Bozkurt, 2019).

Türkiye'de uzaktan eğitim ilk kez 1927'de okuma yazma bilmeyen kimselere yönelik planlanmış; ancak ülkede okur-yazar oranının düşük olması nedeniyle uygulanamamıştır (Alkan, 1987). 1960'lı yıllara kadar pek çok kez

gündeme gelmiş ve 1960-1980 yılları arasında sınırlı ölçüde uygulanmıştır. 1980'li yıllarda ise Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin kurulmasıyla geniş bir uygulama sahası edinmiştir (Bozkurt, 2017). Covid 19 salgını ülkemizde başladığında YÖK Türkiye üniversitelerinde 123 üniversitede Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (AUZEM) olduğunu açıklamıştır (YÖK, 2020b).

Alanyazında Covid 19 salgını sürecinin eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Görgülü Arı ve Kanat (2020) sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının salgın sonrası sosyal ilişkilerinde azalma gibi olumsuzlukların yaşanabileceğini belirtmiş; bunun yanı sıra çevirim içi derslerde ise öğretmen adaylarının önemli ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymuştur. Çakın ve Akyavuz (2020) salgın sürecinde öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için uğraştıkları; öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Günbaş ve Gözüküçük (2020) Covid 19 salgın sürecinde velilerin EBA'ya giriş, canlı derslere katılma, internet bağlantısı gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Düzgün ve Sulak (2020) uzaktan eğitimin orta düzeyde başarılı olduğunu; öğretici olmakla beraber yeterince etkili bir öğrenme şekli olmadığını ortaya koymuşlardır. Gürel ve Er (2020) salgın karşısında öğretmen adaylarının sorumluluk, duygudaşlık, yardımlaşma, saygı, duyarlılık gibi değerlere önem verdiğini ortaya koymuşlardır. Yolcu (2020) salgın boyunca uygulanan uzaktan eğitimde öğrencilerin büyük oranda bilgisayar, internet gibi teknik olanaklara sahip olmadıklarını, uzaktan eğitim için hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olduğuna dikkat çekmiştir. Lisansüstü öğrencileri ise uzaktan eğitim uygulamalarında ders kayıt ve materyallerinin ulaşılabilir olması, öğretim elemanlarıyla iletişimin kolaylaşması, ekonomik oluşu gibi nedenlerle verimin arttırdığı düşünülmektedirler (Genç vd., 2020). Moçoşoğlu ve Kaya (2020) ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile yaş, kıdem ve istihdam türü değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Baysal vd. ise EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin okul öncesi öğrenci velileri ile ilgili çalışma yapmıştır. Bir yıldan uzun bir süredir uzaktan eğitimle hem alan bilgisi hem de mesleki beceri öğrenmeye çalışan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretmen adaylarının alan bilgisi ve mesleki beceri boyutunda salgından nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Salgın sürecinde uzaktan eğitimin sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada altı alt problem ortaya konmuştur:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin salgın sürecinde alan derslerini izleme sıklığı nasıldır?
- 2- Sosyal bilgiler 4. sınıf öğrencilerinin mesleklerine yönelik yayımları okuma sıklığı nasıldır?
- 3- Salgın süreci sosyal bilgiler 4. sınıf öğrencilerinin alan yeterliliğini nasıl etkilemiştir?
- 4- Salgın süreci sosyal bilgiler 4. sınıf öğrencilerinin mesleki yeterliliğini nasıl etkilemiştir?
- 5- Salgın sürecinde sosyal bilgiler 4. sınıf öğrencilerinin EBA TV sosyal bilgiler dersi hakkında düşünceleri nasıldır?
- 6- Sosyal bilgiler 4. sınıf öğrencilerinin EBA TV sosyal bilgiler dersinin daha etkili olabilmesi için önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Salgın gibi olağanüstü durumlar, bilgisayar teknolojisinin gelişimi ve teknolojinin salgın sonrasında daha etkili kullanılacağına dair tahminler uzaktan eğitim uygulamaları ve bu alanda alt yapının iyileştirilmesi sorununu gündeme getirmektedir. Salgın süreci eğitimin pek çok alanında olduğu gibi öğretmen adaylarının hizmet öncesi bilgi ve beceri öğrenme düzeylerini de etkilemiştir. Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki bilgi ve becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçladığı için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bir olayın, bir durumun tanımlanıp analiz edilmesi olarak ifade edilen durum çalışması bireylerin bir konu hakkındaki deneyimlerini ve kendi bakış açılarını ortaya koymak için yapılır (Merriam, 2013). Burada durum, uzaktan eğitimin 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde 4 sınıfta okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine etkileridir. Araştırma verileri 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Böylece güz döneminin tamamlanması neticesinde öğretmen adaylarının güz dönemini bir bütün olarak değerlendirebilecekleri düşünülmüştür.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmada katılımcı grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcı grubun belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniği uygulanmıştır. Amaçlı örneklem, çalışma grubunun araştırmacı tarafından araştırmanın amacına göre oluşturulmuş kısıtlar çerçevesinde belirlendiği bir tekniktir. Çalışmaya 15 kadın, 9 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %62,5'i (15) kentte; %25' (6)'i köyde, %12,5 (3)'i kasabada ikamet etmektedir. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması amacıyla verilerin sunumunda katılımcıların isimleri yerine Ö.1, Ö.2, Ö.3.....Ö.24 şeklinde kodlar kullanılmıştır

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmalarda kullanılan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türlerinin karışımı olup hem belirgin hem de açık uçlu soruları içermektedir (Merriam, 2013). Görüşme soruları oluşturulurken alanyazından yararlanılmıştır. Sorular alanda çalışan bir akademisyenin görüşü alınarak düzenlenmiştir. Salgın sürecinde öğretmen adayları ile yüz yüze değil, genel ağ bağlantısı üzerinden sesli görüşmelerle veriler toplanmıştır. Görüşmenin yalnızca 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz dönemini kapsadığı vurgulanmış; değerlendirmelerini bu yönde yapmaları istenmiştir. Gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Araştırmada katılımcılara alınan cevapların gizlilik ilkesi çerçevesinde, elde edilen verilerin bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır, bu kavramlar bir mantık çerçevesinde düzenlenir ve bu kavramları açıklayan kategoriler oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çözümleme sürecinde görüşme formunda yer alan tema başlıkları altındaki ifadeler her bir katılımcı için araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş birbiriyle benzerlik gösteren ifadeler (kod) sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu ifadelerle uygun kategoriler (alt tema) oluşturulmuştur. Her bir kategori daha önce belirlenen tema başlıkları altında verilmiştir. Temalar, kategoriler ve kategorilere ait kodlar şekil olarak sunulmuştur. Ayrıca kategorilerin frekans değerleri ile her bir koda ilişkin kullanılan temsil şekilleri üzerinde belirtilmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılar nakledilerek inandırıcılık sağlanmıştır (Patton, 2018).

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

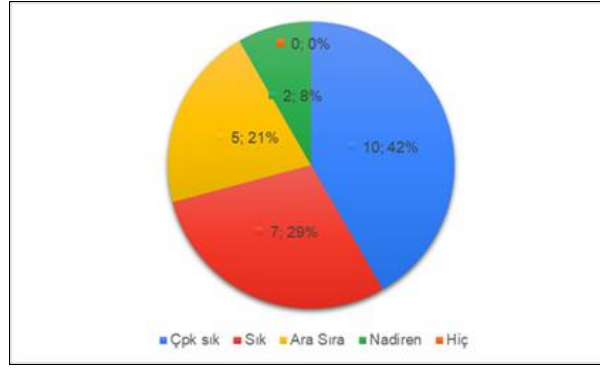
Etik değerlendirme kararının tarihi: 01/04/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-52832

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde fakültenin uzaktan eğitim derslerini izleme durumu

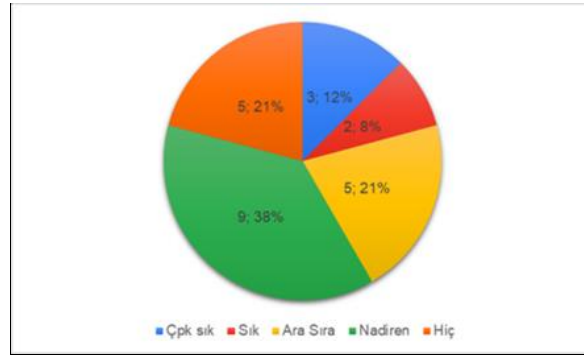
Dersleri öğretmen adaylarının %42'si (10) çok sık; %29 (7)'i sık; %21' (6)'i ara sıra %8 (2)'i nadiren izlemişlerdir. Dersleri izlemeyen öğretmen adayı yoktur.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde uzaktan eğitim derslerine katılım sıklığı

3.2. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde meslekleri ile ilgili yayın okuma sıklığı

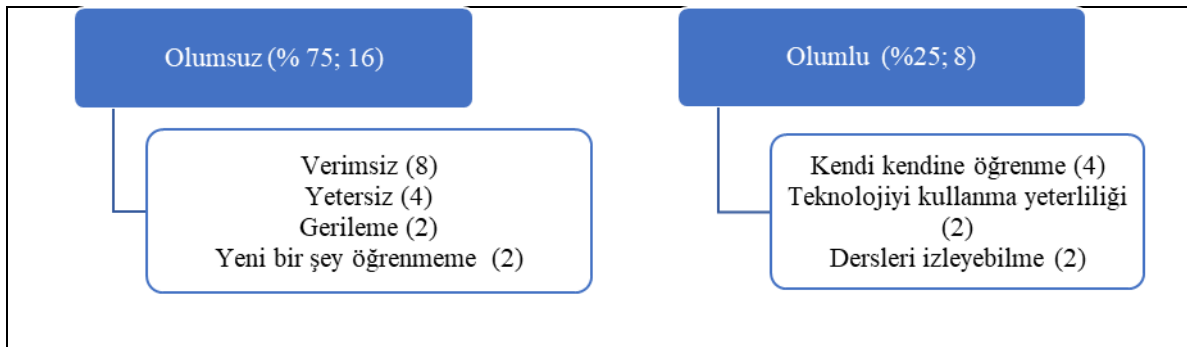
Öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili %12 (3)'si çok sık, %8 (2)'i sık; %21 (5)'i ara sıra, %38 (9)'i nadiren yayın okumuştur. Öğretmen adaylarının %21 (5)'i ise bu süreçte hiç yayın okumamıştır.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki yayın okuma sıklığı

3.3. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde alan yeterliliğine ilişkin görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan yeterliklerine ilişkin görüşleri hakkında iki alt tema tespit edilmiştir. Bu alt temalara ait frekans ve yüzde (%) değerleri ve alt temalara ilişkin kodlar Şekil 3'te verilmiştir.



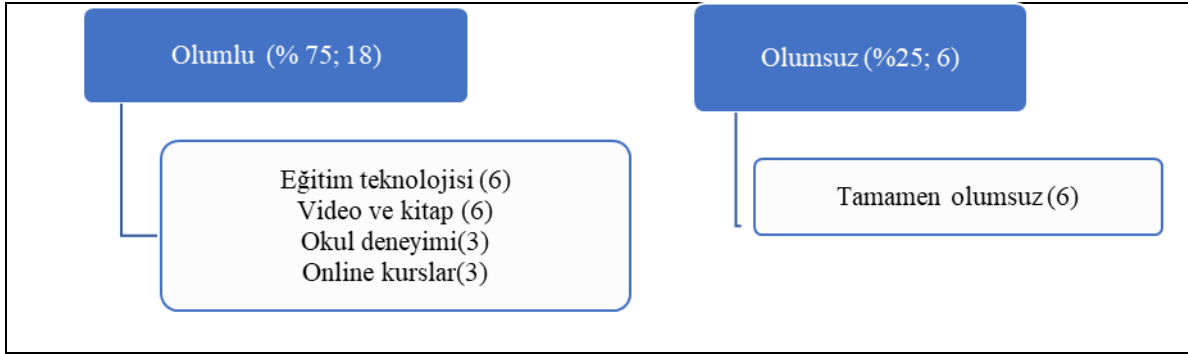
Şekil 3. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde alan yeterliliğine ilişkin görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%75) salgın sürecinde uzaktan eğitimin onların, alan bilgisine olumsuz yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu alt temada, uzaktan eğitimle verilen öğretimin verimsiz (8), yetersiz (4), gerilemeye neden olan (2) ve yeni bir şey öğretmeyen (2) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Örneğin salgın sürecinde uzaktan eğitimin verimsiz geçtiğini düşünen Ö.3 “Uzaktan eğitim sürecindeki derslerde kendimi yeterince ifade edemedim. Uzaktan eğitimde ne kadar çaba olursa olsun yüz yüze eğitim kadar verimli olmuyor.” Ö.11 uzaktan eğitim sürecinde alan bilgisinin eksik kaldığını belirtmiştir: “Derslerin uzaktan olmasının bize zarar verdiğini düşünüyorum. Bazı derslerde yeteri kadar donanıma sahip olmadığımı düşünüyorum.” Ö. 24 ise olanaklarının uzaktan eğitimde dersleri takip etmeyi engellediğini belirtip “Olumsuz etkiledi; çünkü şartlardan dolayı çoğunlukla derslere bile giremedim. Kendimi halen 2. sınıf seviyesinde bir öğrenci olarak görüyorum.” şeklinde düşünmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %25 (8)'i ise uzaktan eğitim sürecinin alan bilgilerini olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu alt temada kendi kendine öğrenmenin daha etkili olduğu (4), teknolojiyi alan bilgisinde kullanarak öğrenmenin etkililiği (2) ve uzaktan eğitim sürecinde ders takiplerinin yeterliliği (2) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Ö.3 uzaktan eğitimin “Eve kapanmış olmak akademik yazılar okumam açısından olumlu oldu. Ne şekilde araştırma yapmam gerektiğini daha iyi öğrendim. Yaratıcı düşünmeye teşvik etti.” şeklinde kendini ifade etmiştir. Ö.8 ise uzaktan eğitimin bu alanda deneyimini artırdığını belirtmiştir: “Eba, zoom, teams gibi uygulamaları alanımda daha iyi kullanmaya başlamam beni mutlu etti.” Bir başka öğretmen adayı olan Ö.15 sosyal bilgilerin zaten yaşamı yansıttığını ve böyle bir süreci yaşamının alan bilgisini olumsuz etkilemediğini “olumsuz etkilemedi, aksine sosyal bilgiler benim hayatımı devam ettirirken yaşadığım bilgilerdir, hayatımın her yerinde var” sözleri ile ifade etmiştir.

3.4. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki beceri alanında yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarının tamamı salgın sürecinin mesleki becerilerini olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak bir kısım öğretmen adayı bu alanda yeterliliğini arttırmak için herhangi bir şey yapmamışken, bir kısmı kendi çabaları ile yeterliliğini arttırmaya çalışmış ve süreçten olumsuz etkilenmemek için çabalamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki beceri yeterliklerine ilişkin görüşleri hakkında iki alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalara ait frekans ve yüzde (%) değerleri ve alt temalara ilişkin kodlar Şekil 4’te verilmiştir.

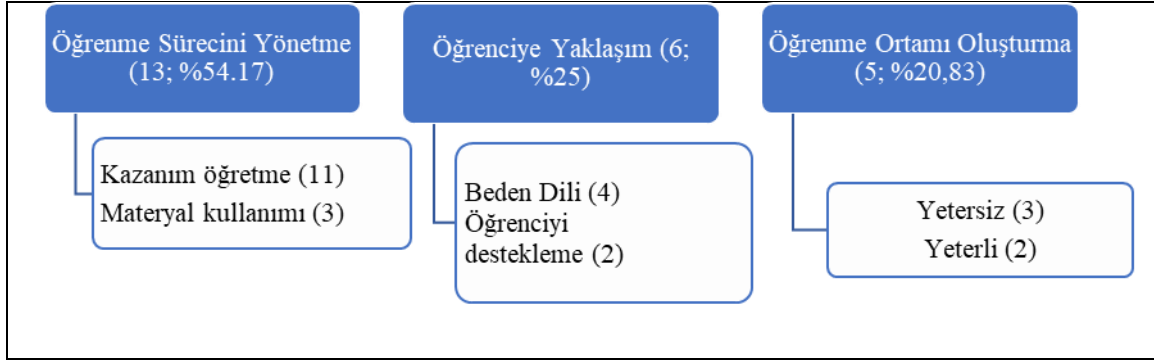


Şekil 4. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki becerilerine ilişkin görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%75) salgın sürecinin öğretmenlik becerilerini olumsuz etkilememesi için çaba göstermiştir. Bu alt temada eğitim teknolojisi alanında (6), videolar izleme ve yayın okuma (6), okul deneyimi dersine düzenli katılma (3) ve çevrimiçi kurslar (3) ile yetkinliğini geliştirme çabası olmak üzere dört kod tespit edilmiştir. Ö.2 sürecin mesleki becerisini olumsuz etkilediğini belirtip “ancak alanımla ilgili zoom üzerinden yapılan çeşitli dersleri takip ettim. Uzaktan eğitim günlük ders programı hazırladım. Uzaktan eğitim derslerinde uygulamak üzere eğitsel video oyun etkinlikleri tasarladım.” diyerek süreci kendi lehine çevirmeye çalışmıştır. Ö.7 ise “Gerek staj için görüştüğüm hocamdan gerekse EBA TV den izlediğim derslerle ilgili ders işleniş hakkında yeterli bilgiye ulaştığımı düşünüyorum.” şeklinde düşünmektedir. Ö.7. okul deneyimi dersini takip etmenin ve program dahilinde verilen çalışmaların mesleki becerisini artırdığını düşünmektedir. Ö.12 “Online kurslara katılarak, mesleğimle ilgili kitap okumaya daha çok vakit ayırarak yeterliliğimi geliştirmeye çalıştım.” Ö.20 ise “Olumsuz etkilerini en aza indirmek için mesleğimle ilgili çeşitli filmler izledim, dergileri inceledim ve ders kitaplarını okudum.” şeklinde süreci değerlendirmiştir. Ö.24 ise bu süreçte “Uzaktan eğitim ile eğitim üzerine sertifikalar aldım; seminerlere katıldım.” diyerek salgından olumsuz etkilenmemeye çabalamıştır. Salgın döneminde öğretmenlik becerilerini tamamen olumsuz etkilediğini ifade eden öğretmen adayı ise 8 (%25)’dir. Örneğin Ö.3 “Çok olumsuz, kendimi geliştirmek adına hiçbir şey yapamadım.” derken; Ö.23 “Maalesef olumsuz, keşke çok şey yapabilseydim. Salgın beraberinde bunalım da getirdi. “şeklinde değerlendirme yapmıştır.

3.5. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde öğretmenlik mesleki yeterliliklerini geliştirmede EBA TV hakkındaki görüşleri

Öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki yeterliliklerini geliştirmek için izledikleri EBA TV Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin görüşleri hakkında üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara ait frekans ve yüzde (%) değerleri ve alt temalara ilişkin kodlar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde mesleki yeterliliklerini geliştirmede EBA TV hakkındaki görüşleri

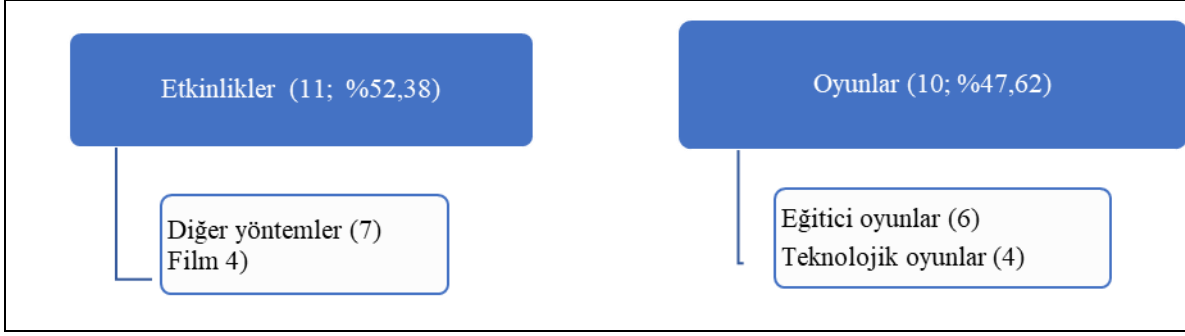
EBA TV sosyal bilgiler derslerini izleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %54,17 (11)'si öğrenme sürecini yönetme alt teması hakkında görüş belirtmiştir. Bu alt temada EBA TV'deki sosyal bilgiler derslerinin kazanım öğretme konusunda öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu alt temada 11 öğretmen adayı görüş belirtmiştir. Nitekim Ö. 5 "Uzaktan eğitim sisteminde etkileşimin daha kısıtlı olmasına rağmen kazanımların öğretilmesi anlamında yararlandım." şeklinde görüş belirtmiştir. Düz anlatımla da olsa kazanımın öğretilmesi sürecinde EBA TV derslerini izlemeyi yararlı bulan Ö. 6 "Öğrenciler için düz anlatımın çok verimli veya etkili olduğunu düşünmüyorum. Ancak kazanımların işlenişinde çocukların gelişim dönemleri ve hazırbulunmuşluklarına dikkat edilmişti." diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Ö.9 "Öğretmenlerin yaptığı etkinlikleri ve öğrencilere aktarış şekillerini oldukça başarılı buluyorum." şeklinde değerlendirmiştir. Ö.15 ise "Dersler öğrencilerin seviyelerine göre anlatılmakta, sorular çözülerek dersler verimli işlenmektedir. Ben bu açıdan kendim için faydalı buldum" diyerek değerlendirmiştir. Ö.22 ise sosyal bilgiler dersinde kazanımların işleniş ve öğretiliş konusunda EBA TV'yi yararlı bulduğunu belirtmiş ve eklemiştir: "Sözel bir ders olduğu için kazanımları işleniş biçimi faydalı oldu." Ö.25 ise "Yüz yüze eğitim süreci olsaydı daha yararlı olurdu tabi. Ancak kazanımların anlatım şekli faydalıydı. Pek çok şey öğrendim." şeklinde düşünmektedir. Materyal kullanımı konusunda EBA TV'yi etkili bulan Ö.25 ise görüşlerine şöyle devam etmiştir: "Haritalar, görsellerle zenginleştirildiği için etkili bir öğrenme gerçekleşiyor."

EBA TV dersleri her ne kadar uzaktan eğitimle sürdürülse de kullanılan dilin öğrencinin gelişimini ve tutumunu destekler nitelikte olması, kullanılan ses tonu, hitap şekli öğretmen adaylarını etkilemiştir. Nitekim öğretmen adaylarının %25'i öğrenciye hitap, konuşma biçimi gibi alanlarda EBA TV sosyal bilgiler derslerini faydalı bulmuştur. "Genel olarak bir konu öğretilirken o konuyla ilgili beceriye vurgu yapılmaktadır." diyen Ö. 12 öğrencinin gelişimini desteklenmeye çalışıldığına vurgu yapmıştır. Ö.16 EBA TV derslerinin yüz yüze eğitim kadar kendisi için faydalı olmadığını düşünmekle beraber, öğrenciye yaklaşım konusunda kendisine katkı sağladığını şöyle ifade etmiştir: "Öğretmen araştırma becerisi için konu başında veya sonunda öğrencileri araştırmaya sevk etmek adına çeşitli sorularla merak duygusu oluşturuyor. Ders içerisinde de çeşitli sorularla gerçek sınıf ortamı gibi öğrenciyi derse katmaya çalışıyor." "Derslerde kullanılan slayt ve videolar öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde oluşturulmuştu. Genel olarak öğretmenlerin ses tonu, jest ve mimiklerini etkili şekilde kullanarak dersleri dikkat çekici hale getirmesi ilgimi çekti." diyen Ö.16 EBA TV sosyal bilgiler derslerini kendi mesleki gelişimi için olumlu değerlendirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları EBA TV derslerini öğrenme ortamı oluşturma yeterliliği açısından da değerlendirmiştir (%20,83). Bu alt temada 5 (beş) öğretmen adayı görüş belirtirken; bunların 3'ü öğrenme ortamının yetersiz; 2'si ise yeterli olduğuna ilişkin düşünce belirtmiştir. Örneğin; Ö.4 "Birkaç sosyal bilgiler dersi videosunu izleme fırsatım oldu fakat yeterli bir uygulama olduğunu düşünmüyorum. Dersler sıkıcı ve tek düze geçiyor. Öğretmen konuya hâkim değil ve elindeki nottan yardım alıyor. Uygulama olarak güzel düşünülmüş fakat pratikte öğrenmeyi iyi bir oranda sağladığını düşünmüyorum" diyerek eleştiride bulunmuştur. Ö.7 "Yetersiz buluyorum etkinlikler uygulayabilirler bunun için çok fazla uygulama mevcut öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekiyor." olumsuz değerlendirme bulunmuştur. Ö.19 ise "Yüz yüze kadar olmasa da etkili olduğunu düşünüyorum." şeklinde olumlu değerlendirmiştir.

3.6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını EBA TV sosyal bilgiler derslerinin iyileştirilmesine yönelik önerileri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının EBA TV içeriklerine yönelik önerileri hakkında iki alt tema tespit edilmiştir. Bu tema başlığı altında üç öğretmen adayı "fikrim yok" şeklinde yanıt vermiştir. Bu nedenle 21 öğretmen adayının görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Bu alt temalara ait frekans ve yüzde (%) değerleri ve alt temalara ilişkin kodlar Şekil 6'te verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmen adaylarının EBA TV sosyal bilgiler derslerinin iyileştirilmesine yönelik önerileri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının EBA TV derslerine yönelik etkinliklerin iyileştirilmesi (%52,38) ve çeşitli oyunların işlenişe dahil edilmesi yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Etkinlikler alt teması hakkında görüş belirten öğretmen adayları düz anlatım dışında farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması (7) ve çeşitli filmler (4) tasarlanarak dersin daha etkili olarak işlenebileceğini düşünmektedir. Örneğin; “Ders işlenişinde birden fazla öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir.” diyen Ö. 6 düz anlatımın dersi monotonlaştığını da belirtmiştir. Ö.14 “Ders içerikleri ile TRT ve MEB birlikte ilgili kazanım için çizgi filmler hazırlayabilir” şeklinde düşünmektedir. Başka bir öğretmen adayı ise şunu ifade etmiştir: “Madem öğrenciler evlerinden izlemek zorunda dersleri; o halde dersler müzelerde, açık alanlarda işlenebilir” (Ö.17).

EBA TV'nin sosyal bilgiler dersinin daha etkili olabilmesi için ders içeriklerinin oyunlaştırılmasının yararlı olacağını öneren Ö. 9 görüşlerine şunları eklemiştir: “Öğrencilere derslere uygun olarak bir oyun platformu hazırlanır ise öğrenciler eğlenerek öğrenebilir.” Ö. 15 ise “Öğrencilere yönelik çok kullandıkları örneğin kahoot, wordwall uygulamaları ile etkinlikler düzenlenebilir” şeklinde öneride bulunmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı güz yarısında öğretmenlik yeterliliği kazanmalarına ilişkin yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler şunlardır:

Salgın süreci boyunca öğretmen adaylarının alanları ile ilgili öğretim elemanlarınca verilen dersleri takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Ancak derslerin takip edilme sıklıkları değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %29'u ara sıra ve nadiren cevabını vermiştir. Bu durumun temel nedeni internet erişiminde yaşanan zorluklar olabileceği gibi; öğretmen adaylarının kişisel tercihi de olabilir. Nitekim salgın sürecinde derslere devam zorunluluğunun bulunmaması da bu nedenlere eklenebilir. Yılmaz-İnce vd. (2020) çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar ve internet gibi teknik donanıma sahip olma durumlarının onların uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini belirlediğini ifade etmiştir.

Salgın sürecinde öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili yayınları okuma sıklığı oldukça düşüktür. Genel olarak ülkemizde okuma alışkanlığının düşük olduğu bilinmektedir. Ancak evde kalmanın zorunlu olduğu salgın sürecinde okumaya yönelik yeterince zaman ayırılabilir düşünlümlenmektedir. Öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanıyor olmalarının okuma sıklıklarını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Ancak özellikle son sınıfa devam eden öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik okumalar yapmamaları kendilerini yetiştirme sürecinde olumsuz bir durumdur. Bu sonuçlar alanyazındaki diğer bulgularla da örtüşmektedir. Örneğin Erdağı (2019) öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını orta düzeyde bulmuş; bu durumun nedeni olarak teknoloji kullanmalarını göstermiştir. Kuşdemir vd. (2020) de öğretmen adaylarının okuma kültürünü orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adayları salgın sürecinde alan yeterliliklerini olumsuz yönde etkilendiğini düşünmektedir. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini tutmamaktadır. Utomo (2020) Endonezya'daki üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının salgın boyunca yapılan uzaktan eğitimden memnun kalmadığını ortaya koymuştur. Keskin ve Özer, (2020) salgın sürecinde uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin teorik bilgi ve genel kültürlerine orta düzeyde katkı sağladığını; öğrenilenin çabuk unutulduğunu ve eğitimler sırasında teknik aksaklıklar oluştuğunu ifade etmiştir. Yılmaz-İnce vd. (2020) ise çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar ve internet gibi teknik donanıma sahip olma durumlarının onların uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarının okul ortamından uzak kalmaları, evde öğrenme konusunda deneyimsiz olmaları, derse odaklanma güçlüğü yaşamaları, tüm aile bireylerinin evde olduğu bir ortamda farklı uyaranlara maruz kalmaları, dikkatlerine derse toplayamamaları şeklinde yorumlanabilir. Uzaktan eğitimde öğrenci yeterliliğini azaltan faktörler üzerine yeni çalışmaların yapılması ve elde edilen bulgular ışığında uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması önerilebilir. Bu süreçte uzaktan eğitimden öğrencilerin daha az etkilenmesi için öğretim elemanlarına uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanacak yöntem, teknik ve stratejilerle ilgili eğitimler verilebilir.

Nitekim salgın bitse bile uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitimi desteklemek adına devam edebileceği öngörülmektedir. Bu nedenle salgın sonrası okulların bu sürece uyum sağlamaya yönelik hazırlıklar yapılması gerekebilir. Üniversitelerin de dijital öğrenme alanında daha yetkin hale gelmeleri için teknik alt yapılarını güçlendirmeleri ve öğretim elemanlarını dijital eğitim alanında yetiştirmesi gerekebilir. Dijitalleşmenin yaygınlaştığı bu süreçte eğitim-öğretim alanında dijital okuryazarlık becerisinin tüm eğitim kademelerinde eğitim öğretim sürecini devam ettiren çalışanlara kazandırılması yararlı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları salgın sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik becerilerini geliştiremediklerini düşünmektedirler. Dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi kendilerini mesleğe hazırlayan derslerin uygulamalı kısmını Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda kendilerine rehberlik yapan branş öğretmenleri gözetiminde gerçekleştirmekte idiler. Salgının öğretmen adaylarının okul deneyimi kazanmasını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bu süreçte mesleki becerilerini geliştirmeyi başardığını düşünmektedir. Nitekim Er-Türküresin (2020) öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi tercih ettiğini, uzaktan eğitimin tek başına üstünlüğünden veya başarısızlığından söz edilemeyeceğini, olağanüstü durumlarda kullanılabilir bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Eti ve Karaduman (2020) salgın sürecinde öğretmen adaylarının mesleki yetersizlik yaşadığı ve gelişmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da öğretmen adayları uzaktan eğitimden hoşnut olmasalar da sürece geçici olarak uyum sağlamaya çalışmışlardır. Öğretmen adayları eğitim teknolojileri ve web araçlarının eğitimde kullanımı konularında kişisel gelişim sağlamışlardır. Andoh vd. (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinin üniversite öğrencilerinin teknolojik yeterliliği üzerinde olumlu etkisine dikkat çekmiştir. Salgın sürecinde yaşanan zorlukların çözümünde en önemli çözüm dijitalleşme olarak dayatılması Coeckelbergh (2020) tarafından da dile getirilmiştir.

Genel ağ üzerinden izlenen videolar ve okunan yayınlar da öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmelerinde onları olumlu yönde desteklemiştir. Okul deneyimi dersi kapsamında danışman akademisyenle yürütülen teorik dersler ve EBA TV üzerinden izlenen sosyal bilgiler derslerinin de salgın sürecinde mesleki beceriyi artırdığı düşünülmektedir. Öğretmen adayları mesleklerine yönelik çevrimiçi kişisel gelişim kurslarına da katılarak mesleki gelişimlerini desteklemişlerdir.

Salgın sürecinde okul deneyimini TRT EBA TV'deki sosyal bilgiler derslerini izleyerek kazanmaya çalışan öğretmen adaylarının yarısından fazlası bu dersleri kazanım öğretme ve materyal kullanımına ilişkin yararlı bulmuştur. EBA TV 9. sınıf tarih derslerinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği Şahin ve Erman'a (2019) ait çalışmada da öğretmenler derslerin kazanımları destekleyen bir içeriğe sahip olduğunu düşünmektedir. Çakmak ve Taşkıran (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA platformuna yönelik görüşlerine yer verdiği çalışmada da kazanımların işlenişinde kullanılan materyallerin bilginin kalıcılığını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. EBA TV Türkçe derslerini izleyen ortaokul öğrencilerinin dersleri yararlı bulduğu ortaya konmuştur (Aydın, 2020). Özkanal vd. (2020) de çalışmada öğretmen adaylarının EBA TV derslerini olumlu değerlendirdiğini ve materyal kullanımı konusunda öğretmen adayları için EBA TV'deki etkinliklerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adayları EBA TV derslerini anlatan öğretmenlerin kullandıkları beden dili, konuşma biçimi, ses tonu gibi iletişim yöntemlerini olumlu değerlendirmişlerdir. Fidan vd. (2016) EBA TV'deki derslerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre derslere ilgiyi artırdığını ifade etmiştir. EBA TV'de ders anlatan öğretmenlerin konuşma hızı, öğrenci düzeyine uygun olup; derslerin yeterince örnekle desteklendiği ortaya konmuştur (Kurnaz vd., 2020).

EBA TV derslerinin iyi bir öğrenme ortamı yaratmadığını düşünen öğretmen adayları da (3) vardır. Gürdamar vd. nin (2020) çalışmasında EBA'da karşılıklı etkileşimin olmaması EBA'nın dezavantajları arasında gösterilmiştir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki sanal platformlardan memnuniyeti öğrenme sürecini çevre, ortam, öğretim üyeleri, teknoloji, sistem tasarımı ve öğrenme stilleri dahil olmak üzere birçok faktör etkilemektedir (Gholipour vd., 2020).

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının EBA TV sosyal bilgiler derslerinde anlatım, soru-cevap gibi yöntemlerin dışına çıkılması; diğer öğretim yöntem ve tekniklerine de yer verilmesi, kazanımlarla ilişkili kısa film, oyun gibi etkinliklerin konulması öğretmen adayları tarafından önerilmektedir. Bu bulgular Osmanoğlu'nun (2020) çalışmasında elde edilen bulgularla uyumaktadır. EBA TV derslerinde farklı yöntem ve tekniklerin işlenmesi hem de öğretmen adaylarının bu yöntemlerin kazanımlara uyarlanışını anlamaları için yararlı olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Anderson, T., & Dron, T. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 81-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Andoh, R. P. K., Appiah, R., & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i2.4589>
- Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issej.835211>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. Open Educational Resources Collection. 6. University of Missouri, St. Louis. <https://irl.umsl.edu/oer/6/>
- Berg, G. A., & Simonson, M. (2016). *Distance learning*. Encyclopædia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> (Erişim Tarihi: 03.02.2021).
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2019). Vizyon 2023: Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme alanında somut ve soyut teknolojiler bağlamında eğilimler. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 43-64.
- Coeckelbergh, M. (2020). The postdigital in pandemic times: A comment on the Covid-19 crisis and its political epistemologies. *Postdigital Science and Education*, 2, 547-550.
- Çakın, M. & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakmak, Z. & Taşkıran C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 284-386.
- Demir D., Özdiç, F. & Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-423. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402125>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Düzgün S. & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 619-633. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874>
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), Özel Sayı, 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Erdağı Toksun, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.657615>
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>
- Fidan, N. K., Erbasan, Ö. & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndan yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 626-637. <https://doi.org/10.17719/jjsr.20164520642>
- Genç, S. Z., Engin, G. & Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.782142>
- Gholipour Mofrad Dashtaki, D., Mohammadi, A., Zolfaghari, M., Imani, S., & Tahmasebian, S. (2020). The relationship of satisfaction and usage of virtual learning facilities with learning style in medical, health, and operating room students. *Strides in Development of Medical Education*, 17(1), 1-6. <https://doi.org/10.22062/sdme.2020.91007>
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Günbaş, N., & Gözüküçük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. <https://doi.org/10.19126/suje.789705>
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş. & Ünal-Topçuoğlu, F. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 168-186. <https://doi.org/10.29228/ijla.43952>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Erişim Tarihi: 8/11/2021).

- Haşiloğlu, M. A., Durak, S. & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239. <https://doi.org/10.47714/uebt.811306>
- Kaçan, A. & Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Journal of Education Science and Technology*, 6(1), 1-21.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, M. & Özer, K. 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.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 293-322.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-90.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 1998).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimle-ilgili-surec-hafta-ici-simulasyonlarla-anlatilacak/haber/20513/tr> (Erişim Tarihi: 06/02/2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim-23-mart-15-mayis-2020/icerik/3047> (Erişim Tarihi: 06/02/2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020c). <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sss.php> (Erişim Tarihi: 06/02/2021).
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Publishing.
- Osmanoğlu, A. E. (2020). Social studies teachers’ views on televisional distance education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 67-88.
- Özkanal, Ü., Yüksel, İ., & Başaran-Uysal, B. Ç. (2020). The pre-service teachers’ reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1347-1364.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir, 2. Baskı). Pegem Akademi.
- Şahin, M. & Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’na (EBA) ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 256-275.
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Utomo, M. N. Y., Sudaryanto, M., & Saddhono, K. (2020). Tools and strategy for distance learning to respond COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Ingénierie des Systèmes d’Information*, 25(3), 383-390.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2020a). <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf> (Erişim Tarihi: 06/02/2021).
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2020b). <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> (Erişim tarihi: 06/02/2021).

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Epidemics throughout human history have affected economic, social and cultural life. The Covid 19 outbreak also affected education. Several measures were taken to reduce the rate at which the outbreak spread. One of the measures taken to prevent people from coexisting en masse was the closure of schools and the implementation of distance learning. National Education Minister enriched the Education Information Network platform and TRT and EBA Primary School, Secondary School and high school channels were established. 4 of the faculties of education in this process. class students also completed their internship practices by following these channels. this study is based on the social studies teaching of distance education in the epidemic process 4. it was designed to provide students with their views on how it affects their teaching professional competence. Social studies teaching of distance education in the epidemic process 4. the subproblems of this study, which was conducted in order to reveal the opinions of the class students about how it affects their professional competence in teaching, are as follows:ur:

- 1- Social studies teaching 4. what is the frequency of classroom students watching field classes during the epidemic process?
- 2- Social studies 4. what is the frequency of reading publications for the professions of class students?
- 3- Epidemic process social studies 4. how did it affect the field competence of the students in the classroom?
- 4- Epidemic process social studies 4. how did it affect the professional competence of the students in the classroom?
- 5- Social studies in the epidemic process 4.what are the thoughts of the students about the EBA TV social studies course?
- 6- Social studies 4. what are the suggestions of the class students for the EBA TV Social Studies course to be more effective?

2. METHOD

One of the qualitative research methods used in the study is the case study pattern. In the study, the group of participants studied at the faculty of education of a state university in the academic year 2020-2021 social studies teaching 4.the class consists of students. Prospective teachers voluntarily participated in the study. The purposeful sampling technique was applied to determine the participant group. 15 female and 9 male prospective teachers participated in the study. 62.5% (15) of the respondents reside in the city; 25% (6) reside in the village and 12.5% (3) reside in the town. In the research, data were collected using a semi-structured interview form. The literature was used to create interview questions. During the epidemic process, data were collected not by face to face with teacher candidates, but by voice interviews over a public network connection. It was emphasized that the interview covers only the fall semester of the 2020-2021 academic year; they were asked to make their evaluations in this direction. Within the framework of the research carried out, permission was obtained from the Ethics Committee of Manisa Celal Bayar University Social and Humanities Research and Publication. The interview forms obtained were analyzed by content analysis method. During the analysis process, the statements under the theme headings contained in the interview form were read several times by the researcher for each participant, and similar expressions (code) were classified. Then, appropriate categories (sub-themes) were created for these expressions. Each category is given under the previously determined theme headings. The codes for themes, categories and categories are presented in Fig. In addition, the frequency values of the categories and the representation used for each code are indicated on the figures. Credibility was achieved by transferring excerpts from the participants' own statements.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It turned out that during the epidemic, pre-service teachers followed the distance education courses given at the faculty where they were educated. During the epidemic, the frequency of reading the publications related to the profession of teacher candidates was found to be quite low. It is known that reading habits are generally low in our country. However, it can be thought that sufficient time can be allocated for reading during the epidemic when it is mandatory to stay at home. However, since the pre-service teachers are senior students, it can be thought that their preparation for KPSS in this process may have affected their reading frequency. However, it is a negative situation in the process of educating them that the pre-service teachers who go to the last year do not read for their profession. Pre-service teachers think that their field qualifications were negatively affected during the epidemic. In the light of the results obtained, it can be recommended to carry out new studies on the factors that reduce student proficiency in distance education and to increase the quality of distance education. In order for the students to be less affected by distance education in this process, teaching staff can be trained on the methods, techniques and strategies to be applied in distance education processes. As a matter of fact, even if the epidemic is over, it can

be thought that the distance education process can continue to support face-to-face education. For this reason, it may be necessary to prepare for the possible changing functions of schools after the epidemic. Technical infrastructure and trained teachers should be provided in universities so that they can go beyond face-to-face and traditional teaching methods and become more competent in the field of digital learning. In this process where digitalization has become widespread, it seems necessary to equip employees at all levels of education with digital literacy skills in the field of education. Social studies teacher candidates think that they could not develop their skills for the teaching profession during the epidemic period. Pre-service teachers attending the fourth grade took the practical part of the courses that prepared them for the profession, such as school experience and teaching practice, under the supervision of branch teachers who guided them in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. It is seen that the epidemic negatively affected the pre-service teachers' ability to gain school experience. More than half of the teacher candidates who tried to gain school experience by watching social studies lessons on TRT EBA TV during the epidemic period found these lessons useful in teaching learning outcomes and material use. In this study, it was suggested that social studies teacher candidates should go beyond the methods such as narration, question and answer in EBA TV social studies lessons, use other teaching methods and techniques, and use activities such as short films and games related to course outcomes.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01/04/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-52832

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI


Araştırmacı araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlilik, güvenilirlik, veri analizi, raporlaştırma gibi araştırma sürecinin tüm aşamalarında yer almıştır (katkı oranı %100).

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 05.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 19.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-910030>

YÜKSEKÖĞRETİMDEKİ GENÇ YETİŞKİNLER İÇİN SOSYAL MEDYA YETERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Ufuk TUĞTEKİN¹

ÖZ

Bu çalışmada, yükseköğretimdeki genç yetişkinlerin sosyal medya yeterliklerini değerlendirmeye yönelik Zhu vd. (2020) tarafından geliştirilen “Social Media Competence Scale for College Students”ın (SMCS-CS) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. SMCS-CS, 28 madde ve 4 faktörden (teknik kullanılabilirlik, içerik yorumlama, içerik üretme, beklentisel düşünme) oluşan, 5’li Likert tipte geçerli ve güvenilir bir ölçektir. SMCS-CS’nin orijinal formu ve Türkçeye uyarlanan formu her iki dile hâkim bir çalışma grubuna uygulanmış ve iki form arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.895$; $p<.001$). Dil eşdeğerliği sağlanan uyarlanan form, toplam 339 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Ancak, 11 katılımcıdan elde edilen veriler, uç değer analiz sonuçlarına göre analizden çıkarılmıştır. Toplam 328 katılımcıdan oluşan veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre maddelerin, ilgili faktörler altında istatistiksel olarak anlamlı yük değerlerine sahip olduğu ve model uyum indekslerinin ($\chi^2=916,05$; $sd=341$; $\chi^2/sd=2,686$; $RMSEA=0,072$; $GFI=0,827$; $CFI=0,939$; $SRMR=0,083$; $NFI=0,906$; $IFI=0,939$; $NNFI=0,932$) kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, yakınsama ve ayırt edici geçerlilik kriterleri ile heterotrait-monotrait (HTMT) korelasyon oranı analiz sonuçları incelenmiştir. Güvenilirlik değerlendirmesi için Cronbach alfa (α) katsayıları ($0,73 \leq \alpha \leq 0,85$) incelenmiştir. Sonuçta, orijinal ölçek yapısı uyarlanan form için doğrulanan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ayrıca ileri araştırmalar için öneriler sunulmuş ve araştırmanın sınırlılıkları özetlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Ölçek uyarlama, sosyal medya, yeterlik ölçeği, yükseköğretim, genç yetişkinler

ADAPTATION OF THE SOCIAL MEDIA COMPETENCE SCALE FOR COLLEGE STUDENTS IN HIGHER EDUCATION TO TURKISH

ABSTRACT

This study aims to adapt the Social Media Competence Scale for College Students (SMCS-CS) developed by Zhu et al. (2020) to Turkish. The scale is designed to assess the social media competencies of young adults in higher education. The SMCS-CS is a valid and reliable 5-point Likert type scale consisting of 28-items and 4-factors (technical usability, content interpretation, content generation, and anticipatory reflection). The original form of the SMCS-CS and its Turkish version were administered to a bilingual study group, and a high-level statistically significant correlation was found between the original and the adapted version ($r=.895$; $p<.001$). The Turkish version was administered to 339 young adults. 11 participants were excluded from the analysis based on the outliers. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with the data from 328 participants. The CFA revealed that each item had a statistically significant load under related factors and the model goodness of fit indices ($\chi^2=916.05$; $df=341$; $\chi^2/df=2.686$; $RMSEA=0.072$; $GFI=0.827$; $CFI=0.939$; $SRMR=0.083$; $NFI=0.906$; $IFI=0.939$; $NNFI=0.932$) were acceptable. In addition, the divergent and convergent criteria and heterotrait-monotrait (HTMT) correlation ratio analysis were conducted. Cronbach’s alpha (α) results for reliability were ($0.73 \leq \alpha \leq 0.85$). The analyses showed that the Turkish version was valid and reliable. The limitations of the study were stated and suggestions for further research were made.

Keywords: Scale adaptation, social media, competence scale, higher education, young adults

¹ Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ufuktugtekin@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-0129-3477>

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı dönüşüm, Web 2.0 araçlarının günden güne gelişimi ve son yıllarda yeni medya kavramının (Koc & Barut, 2016) da gündeme gelmesinin doğal sonucu olarak; sosyal medya, günümüzün ayrılmaz bir parçasına dönüşmüştür. Mahajan'a göre (2009) sosyal medya bireylerin fikirlerini ve duygularını özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan ve bireyler arası iletişimi kolaylaştıran internet tabanlı servislerdir. Sosyal medyanın yaygın kullanımı ise bireylerin gündelik yaşamda tanıştıkları kişilere kıyasla çok daha fazla kişiyle sosyal topluluklar oluşturmalarına, iletişim kurmalarına ve bu insanlar hakkında daha fazla bilgi edinmelerine olanak sağlamıştır (Boyd & Ellison, 2007; Tuğtekin vd., 2020). Sosyal medya kullanımının günden güne kolaylaşması ise hem bireyler arası iletişimin güçlenmesine hem de sürekli bir bilgi akışının gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Öte yandan, sosyal medyanın gündelik yaşamın vazgeçilmez bir parçasına dönüşmesinin doğal sonucu olarak bireyler arası iletişim türünde ve sosyalleşme anlayışında da birtakım önemli değişimler yaşanmıştır (Hennig-Thurau vd., 2010; Lee & Ma, 2012; Zhong vd., 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar internet kullanım oranlarına paralel olarak sosyal medya kullanım oranlarının da dramatik bir artış sergilediğini göstermektedir. Digital in 2020 ve Digital 2021 (We Are Social, 2020, 2021) raporları incelendiğinde, 2020 yılının Ocak ayı itibarıyla dünya nüfusunun yaklaşık %49'unun, 2021 yılında ise dünya nüfusunun yaklaşık %54'ünün aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemiz özelinde bir değerlendirme yapmak gerekirse, 2020 yılının Ocak ayında aktif sosyal medya kullanıcı sayısının nüfusa oranı yaklaşık %64 iken, 2021 yılının Ocak ayında bu değer %70,8 olarak hesaplanmıştır (We Are Social, 2020, 2021). Bu veriler hem dünya genelinde hem ülkemiz özelinde toplumun büyük bir bölümünün aktif sosyal medya kullanıcısı olduğunu göstermektedir.

Sosyal medya kullanımının hızla yaygınlaşmasının sonuçlarından bir diğeri ise sosyal medya kullanım niteliklerine atfedilen farklı kavramların gündeme gelmesidir. Bu kavramlardan biri ise sosyal medya yeterliliğidir. Alber vd. (2014) tarafından yapılan tanımlamaya göre, sosyal medya yeterliliği; bireylerin sosyal medya kullanırken mesajlaşma, başkaları ile iletişim kurma ve bir topluluğa görüşlerini ifade etme aracı olarak sosyal medyayı kullanma kapasitelerini ifade etmektedir. Ancak özellikle son on yılda, sosyal medya ile doğrudan ilişkili olan kullanıcı yeterliliği konusu ne yazık ki geri planda kalmıştır (Zhu vd., 2020). Özellikle yükseköğretim düzeyindeki genç yetişkinler için söz konusu yeterlik gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Sosyal medyaya katılımın, bireylerin dijital vatandaşlık niteliklerini, sanal kimlik ve sosyal kariyer yönetimini şekillendirmeye hizmet edeceği dikkate alınır (Barut Tuğtekin & Dursun, 2020; Benson vd., 2014), yükseköğretim düzeyindeki genç yetişkinlerin mezuniyet sonrası profesyonel iş yaşantıları da dâhil olmak üzere, yaşam boyu sahip olmaları beklenen öncelikli nitelikler arasında sosyal medya yeterliliği yer almaktadır (Zhu vd., 2020). Tüm bu olumlu katkılarının yanı sıra, bilinçsiz veya aşırı sosyal medya kullanımından kaynaklanan olası risk faktörleri (örneğin siber zorbalık, sosyal ağ tükenmişliği, özel bilgilerin ifşa edilmesi, vb.) de son yıllarda araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Hallam & Zanella, 2017; Lee vd., 2016; Persico vd., 2016; Tuğtekin vd., 2020). Sosyal medya yeterliliği konusundaki eksiklik, bireylerin olası risk faktörleriyle karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Sosyal medya yeterliliğinin düşük olduğu ya da yeterliliğin bulunmadığı toplumlarda, bireylerin toplum normlarına aykırı olan birtakım davranışlara eğilim göstermeleri daha sık görülmektedir (Gillin, 2009). Dolayısıyla sosyal medyanın toplum normlarına aykırı olan veya etik olmayan kullanımlarından doğan potansiyel risk faktörlerine çözüm olarak, sosyal medya yeterliliğinin teşvik edilmesi bir gereklilik hâlini almaktadır.

Sonuçta, özellikle genç yaşlardan başlamak üzere sosyal medya yeterliliğini özendirmek amacıyla, yükseköğretim düzeyindeki bireylerin yeterliklerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca alanyazında sosyal medya yeterliliğini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının eksikliği, sosyal medya kullanımına yönelik formal ve informal eğitim içeriklerinin de bu konuda ne düzeyde yeterli olacağına geçerli ve güvenilir bir yapıda değerlendirilememesi sonucunda çeşitli eleştirilere neden olmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı yükseköğretim düzeyindeki bireylerin sosyal medya yeterliliğini ölçmek amacıyla Zhu vd. (2020) tarafından geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasıdır. Social Media Competence Scale for College Students (SMCS-CS), 5'li Likert yapıda dört faktör (teknik kullanılabilirlik, içerik yorumlama, içerik üretme, beklentisel düşünme) ve toplam 28 maddeden oluşan, sosyal medya yeterliliğini ölçümlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Zhu vd., 2020). Bu amaç doğrultusunda alanyazında önerilen ölçek uyarlama adımları işe koşularak, SMCS-CS'nin uyarlanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın önemi

SMCS-CS'nin Türkçeye uyarlanması ile ülkemizde sosyal medyaya katılım gösteren genç yetişkinlerin sosyal medya kullanım yeterliklerini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ihtiyacının karşılanması önemlidir.

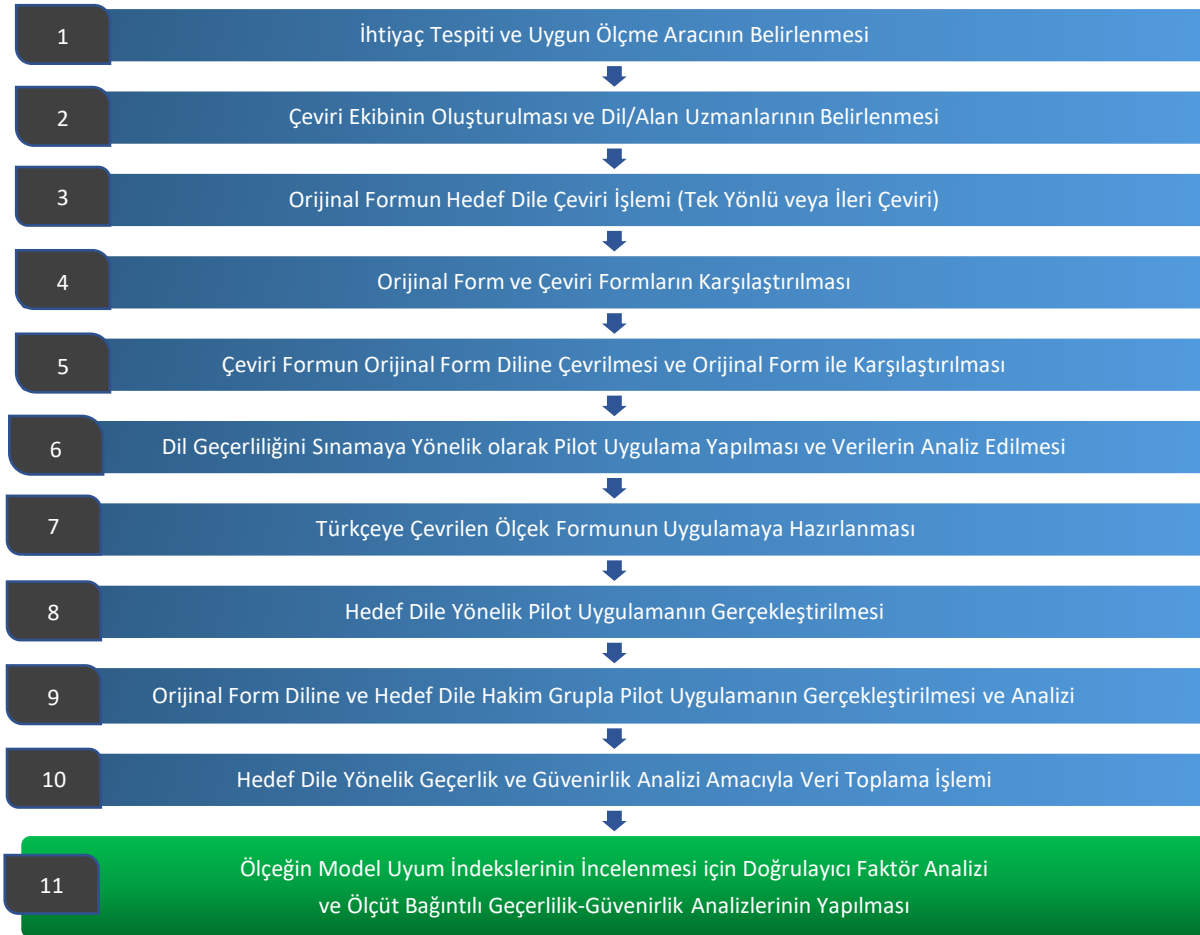
Dijital vatandaşlık, sanal kimlik, sosyal medya kullanımından kaynaklanan risk faktörleri ve teknolojinin bilinçsiz kullanımı gibi konular günden güne önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, bu ölçeğin ilgili alanyazına kazandırılması ile sosyal medya kullanımına yönelik gerçekleştirilen formal ve informal eğitim çıktılarına yönelik değerlendirmelerin nitelikli biçimde gerçekleştirilmesinin sağlanması ve bireyleri genç yaşlardan itibaren risk faktörlerine karşı bilinçlendirmek bu çalışmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, yükseköğretimdeki genç yetişkinlerin sosyal medya yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Zhu vd. (2020) tarafından geliştirilen Social Media Competence Scale for College Students (SMCS-CS)'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. SMCS-CS, 5'li Likert yapıda 4 faktör (teknik kullanılabilirlik, içerik yorumlama, içerik üretme, beklentisel düşünme) ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe, sosyal medya yeterliğinin yükseldiği, puanlar düştükçe de yeterliğin düştüğü ifade edilmektedir. Ölçme aracı uyarlamasına yönelik olarak tasarlanan mevcut araştırmanın herhangi bir araştırma tasarımı bağlamında değerlendirilmesi söz konusu olmadığı için, alanyazında önerilen ölçme aracı uyarlama adımları işe koşulmuştur. Ölçme aracının uyarlanması sürecinin ilk aşamasında ihtiyaç durumu gözden geçirilmiş olup, mevcut ölçme aracının Türkçeye uyarlanması ile alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Ardından SMCS-CS'nin kullanımı için sorumlu yazar ile e-posta aracılığıyla iletişim kurulmuş ve kullanım izni alınmıştır.

Bu araştırma Sousa ve Rojjanasirrat (2011) ile Seçer (2015) tarafından önerilen ölçek uyarlama adımları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Farklı bir dil ve kültürde hazırlanan bir ölçeğin Türkçeye kazandırılması süreci için önerilen uyarlama aşamaları Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Ölçek Uyarlama Süreci İşlem Basamakları

Ölçeğin orijinal formunun Türkçeye çevrilmesi aşamasında; Türkçe eğitimi alanında iki, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında iki, İngilizce eğitimi alanında ise üç olmak üzere toplamda doktora unvanına sahip 7 akademisyen katkı sağlamıştır. Çevrilen form üzerinde uygun maddelerin belirlenmesi işleminin ardından, geri

çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Geri çeviri ve son okuma süreçlerinde dört farklı İngilizce dil uzmanından destek alınmıştır. Orijinal form ve çeviri form daha sonra İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 21 öğrenciye iki hafta arayla uygulanmış ve dil geçerliliğine yönelik değerlendirme yapılmıştır. Bu aşama öncesinde, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin belirlenmesine yönelik olarak yine Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 13 öğrenciden geribildirim alınmıştır.

Türkçeye uyarlanan ölçek ve orijinal ölçek uygulamaları arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($n=21$; $r=.895$; $p<.001$) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki sonucunda, geri çevirisi yapılan ölçek için planlanan ön-deneme / pilot uygulamaya ise gereksinim duyulmamıştır. Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, ilgili geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için hedef kitleye uygulanmıştır. Asıl uygulamaya ilişkin katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler bir sonraki bölümde sunulmuştur.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması olduğu için pilot uygulama ve asıl uygulama süreçleri farklı katılımcı grupları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulama süreci, her iki dile hâkim olan, 17-23 yaş aralığındaki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören toplam 34 [$n=34$; 23 kadın ($f=67,6$)] öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada bu katılımcı grubunda yer alan toplam 13 öğrenciden ölçme aracının her iki dildeki formlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu grupta yer alan diğer 21 öğrenci [$n=21$; 14 kadın ($f=66,7$)] ise çalışmanın dil geçerliliğine ilişkin planlanan pilot uygulamaya katılmıştır. Pilot uygulama sürecinde, ölçüte dayalı örnekleme tekniği tercih edilmiştir.

Mevcut araştırmanın doğası gereği, katılımcıların en az bir sosyal medya platformunu kullanıyor olması ve internet erişiminin bulunması beklenmektedir. Bu nedenle, ölçek uyarlama sürecinde yer alan katılımcılar için de ölçüte dayalı örneklem tercih edilmiştir. Ölçek uyarlama sürecine yönelik veri toplama aşamasına ise Mersin Üniversitesi (MERUZEM), İnönü Üniversitesi (İNÜZEM), Pamukkale Üniversitesi (PUZEM) ve Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim platformları aracılığıyla 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi öğrencileri katılmıştır ($n=339$).

Çevrimiçi veri toplama sürecine katılımda gönüllülük durumu dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, 11 kişinin uç değer sorunu nedeniyle veri setinden çıkarılması kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada 18-25 yaş aralığındaki toplam 328 genç yetişkinden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır ($n_{kadın}=229$; $\%69,8$; $n_{erkek}=99$, $\%30,2$). Katılımcılara ait betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bölüm						
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	7	31,8	15	68,2	22	6,7
Türkçe Öğretmenliği	51	63,0	30	37,0	81	24,7
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	49	74,2	17	25,8	66	20,1
İngilizce Öğretmenliği	55	74,3	19	25,7	74	22,6
Fen Bilgisi Öğretmenliği	6	100,0	-	-	6	1,8
Okul Öncesi Öğretmenliği	11	91,7	1	8,3	12	3,7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	66,7	1	33,3	3	0,9
Sınıf Öğretmenliği	30	69,8	13	30,2	43	13,1
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	18	85,7	3	14,3	21	6,4
Toplam	229		99		328	100
Sınıf						
1. Sınıf	144	69,2	64	30,8	208	63,4
2. Sınıf	23	82,1	5	17,9	28	8,5
3. Sınıf	36	66,7	18	33,3	54	16,5
4. Sınıf	25	73,5	9	26,6	34	10,4
4+ (Dönem uzatma)	1	25,0	3	75,0	4	1,2
Toplam	229		99		328	100
Yaş						
18	48	21,0	17	17,2	65	19,8
19	64	27,9	21	21,2	85	25,9
20	45	19,7	22	22,2	67	20,4

Tablo 1 (devamı).*Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler*

	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
21	33	14,4	14	14,1	47	14,3
22	16	7,0	11	11,1	27	8,2
23	10	4,4	2	2,0	12	3,7
24	2	0,9	5	5,1	7	2,1
25	11	4,8	7	7,1	18	5,5
Toplam	229		99		328	100
Günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi						
1 saatten az	7	70,0	3	30,0	10	3,0
1 saatten fazla - 2 saatten az	50	75,8	16	24,2	66	20,1
2 saatten fazla - 3 saatten az	59	64,1	33	35,9	92	28,0
3 saatten fazla - 4 saatten az	55	69,6	24	30,4	79	24,1
4 saatten fazla - 5 saatten az	29	69,0	13	31,0	42	12,8
5 saat veya daha fazla	29	74,4	10	25,6	39	11,9
Toplam	229		99		328	100
Herhangi bir sosyal medya kullanım süresi						
1 yıldan az	2	66,7	1	33,3	3	0,9
1 yıldan fazla - 2 yıldan az	11	100,0	-	-	11	3,4
2 yıldan fazla - 3 yıldan az	14	87,5	2	12,5	16	4,9
3 yıldan fazla - 4 yıldan az	16	66,7	8	33,3	24	7,3
4 yıldan fazla - 5 yıldan az	36	76,6	11	23,4	47	14,3
5 yıldan fazla - 6 yıldan az	37	69,8	16	30,2	53	16,2
6 yıldan fazla - 7 yıldan az	37	77,1	11	22,9	48	14,6
7 yıldan fazla - 8 yıldan az	32	66,7	16	33,3	48	14,6
8 yıldan fazla - 9 yıldan az	14	58,3	10	41,7	24	7,3
9 yıldan fazla - 10 yıldan az	17	70,8	7	29,2	24	7,3
10 yıl veya daha fazla	13	43,3	17	56,7	30	9,1
Toplam	229		99		328	100

Katılımcıların en sık kullandığı sosyal medya platformlarını tespit etmek amacıyla sunulan ifadeye yönelik yanıtlara ait yüzde-frekans değerleri ise Tablo 2'de sunulmuştur. Katılımcılar en sık kullandıkları sosyal medya platformları için seçim yaparken birden fazla seçeneği tercih edebilmektedir. Dolayısıyla Tablo 2'de sunulan veriler için genel bir yüzde-frekans toplamı sunulmamıştır.

Tablo 2.*Katılımcıların En Sık Kullandığı Sosyal Medya Platformları*

	Genel	
	<i>f</i>	%
En sık kullanılan sosyal medya platformları⁺		
WhatsApp	305	93,0
YouTube	295	89,9
Instagram	275	83,8
Twitter	135	41,2
Snapchat	56	17,1
Pinterest	50	15,2
Facebook	27	8,2
Twitch	18	5,5
Reddit	14	4,3
Skype	10	3,0
TikTok	9	2,7
LinkedIn	6	1,8
Tumblr	5	1,5
Bip	2	0,6
WeChat	0	0
Line	0	0
Diğer (Yobo, Discord, Yaay, Telegram, vb.)	16	4,9

⁺Birden fazla seçenek işaretlenebilen bir sorudur.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların %93'ünün ($n=305$) WhatsApp kullanıcısı olduğu anlaşılmaktadır. YouTube ve Instagram kullanım oranları da sırasıyla %89,9 ($n=295$) ve %83,8 ($n=275$) olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bir diğer dikkat çekici sonuç ise Facebook kullanım oranının %8,2 ($n=27$) düzeyinde olduğu ve geçtiğimiz yıllara kıyasla (Tuğtekin vd., 2020) dramatik bir düşüş sergilediğidir. Digital 2021 Turkey (We Are Social, 2021) raporuna göre ülkemizde 16-64 yaş aralığındaki bireylerin Facebook kullanım oranının %79,0 olduğu, genç yetişkinler arasında ise Facebook kullanım oranının ciddi bir düşüş yaşadığı anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmadan elde edilen veriler ile Digital 2021 Turkey (We Are Social, 2021) raporu, ülkemizde en sık kullanılan sosyal medya platformlarının YouTube, WhatsApp ve Instagram olduğunu tekrar gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda ülkemizde en yüksek sosyal medya kullanım oranı, 25-34 yaş aralığındaki kadın (%13,5) ve erkek (%20,3) kullanıcılara aittir (We Are Social, 2021). Bu araştırmanın katılımcı grubunu ise 18-25 yaş aralığındaki genç yetişkinler oluşturmaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçları ile kıyaslandığında bazı durumlarda Digital 2021 Turkey (We Are Social, 2021) raporu farklılık göstermektedir. Buna ek olarak katılımcıların %4,9'unun ($n=16$) Yobo, Discord, Yaay ve Telegram gibi farklı ya da yeni sosyal medya platformlarını kullanması da dikkat çekici bir veridir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamının birden fazla sosyal medya platformunu kullandığı da anlaşılmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama süreci iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde uyarlanan ölçek formunun dil geçerliliğini sınamak için pilot uygulama gerçekleştirilerek 21 katılımcıdan veri toplanmıştır ($n=21$; $r=,895$; $p<,001$). Orijinal form ve uyarlanan formun uygulandığı 21 kişilik katılımcı grubundan elde edilen veriler incelendiğinde formlar arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın pilot uygulama süreci yüz yüze eğitim-öğretimin uygulanmakta olduğu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı Bahar Dönemi başlangıcında gerçekleştirilmiştir. Ardından dünya genelinde yaşanan COVID-19 salgını nedeniyle araştırmanın asıl veri toplama süreci çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma tasarımı; betimsel ve kesitsel olarak planlanmıştır. Araştırmada dil geçerliği sağlanan ölçek, dijital olarak hazırlanan bir anket formu bünyesinde katılımcılara sunulmuştur. Sosyal medya yeterliliği kavramı doğası gereği en az bir adet sosyal medya hesabına sahip olma ve internet erişimine sahip olma gibi önkoşulları barındırmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın ölçme aracı uygulamaya yönelik veri toplama sürecinin çevrimiçi olarak uygulanması herhangi bir sorun teşkil etmemektedir. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacının dijital hesabında yedeklenmekte ve saklanmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasındaki veri toplama sürecinin dijital olarak uygulanmasının bir avantajı da kayıp veya eksik veri konusunda araştırmacının önlem alabilmesini kolaylaştırmasıdır. Araştırmada yer alan her sorunun yanıtlanması zorunlu tutulduğu için, herhangi bir eksik veya kayıp veri durumu da söz konusu olmamıştır. Eksik veya kayıp verinin bulunmaması durumu özellikle ölçek geliştirme veya ölçek uyarlama çalışmalarında oldukça önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın veri toplama aracı, ilk bölümde sunulan anket ve ikinci bölümde yer alan ölçme aracından oluşmaktadır. Anket bölümü; demografik bilgiler, en sık kullanılan sosyal medya platformları, günlük sosyal medya kullanım süreleri ve kaç yıldır bir sosyal medya hesabına sahip olunduğu gibi soruları içermektedir. İkinci bölümde dört faktör ve 28 maddeden oluşan 5'li Likert yapıda (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum) SMCS-CS'nin Türkçe formu sunulmuştur. Zhu vd. (2020) tarafından geliştirilen SMCS-CS'nin orijinal formunun alt faktörleri için iç tutarlık katsayıları (α) 0,92-0,95 aralığında hesaplanmıştır. SMCS-CS ölçeğinin orijinal formunun faktörleri, her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri ve standartlaştırılmış faktör yükleri ile her bir alt faktör için hesaplanan iç tutarlık katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Faktörlerin Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yük ve İç Tutarlık Katsayı Değerleri (Zhu vd., 2020)

Faktör	Madde	Ortalama	Ss	Faktör yükü	α
Teknik kullanılabilirlik	TK1	3,97	1,07	0,77*	0,92
	TK2	3,76	1,09	0,75*	
	TK3	3,79	1,09	0,76*	
	TK4	4,17	0,98	0,71*	
	TK5	4,16	0,91	0,69*	
İçerik yorumlama	IY1	3,61	0,94	0,61*	0,94
	IY2	3,77	0,95	0,65*	
	IY3	3,64	0,92	0,63*	
	IY4	3,78	0,91	0,63*	

Tablo 3 (devamı).*Faktörlerin Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yük ve İç Tutarlık Katsayı Değerleri (Zhu vd., 2020)*

Faktör	Madde	Ortalama	Ss	Faktör yükü	α
İçerik yorumlama	IY5	3,63	0,93	0,63*	
	IY6	3,57	0,94	0,63*	
	IY7	3,53	0,86	0,68*	
İçerik üretme	IU1	3,53	0,94	0,63*	0,95
	IU2	3,40	0,91	0,75*	
	IU3	3,39	0,92	0,80*	
	IU4	3,47	0,98	0,76*	
	IU5	3,58	0,96	0,71*	
	IU6	3,51	0,92	0,73*	
	IU7	3,42	0,94	0,73*	
Beklentisel düşünme	BD1	3,84	0,92	0,66*	0,95
	BD2	3,84	0,93	0,66*	
	BD3	3,59	0,90	0,73*	
	BD4	3,68	0,88	0,71*	
	BD5	3,69	0,90	0,76*	
	BD6	3,72	0,91	0,67*	
	BD7	3,71	0,89	0,69*	
	BD8	3,64	0,94	0,71*	
	BD9	3,63	0,94	0,73*	

* $p < 0.01$

Tablo 3'te yer alan veriler değerlendirildiğinde, SMCS-CS'nin istatistiksel olarak anlamlı madde-faktör ve faktör-ölçek ilişkilerine sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, aynı faktör altında yer alan her bir madde, SMCS-CS'nin genel amacının yanı sıra ilişkili olduğu alt faktörün genel amacına hizmet etmektedir. Çok boyutlu bir yapıya sahip olan ve 28 maddeden oluşan SMCS-CS'den toplamda en az 28, en çok ise 140 puan alınabilmektedir. Belirgin bir kesme noktası bulunmayan ölçekten elde edilecek puan miktarı, bireylerin sosyal medya yeterlik düzeyini temsil etmektedir.

2.4. Verilerin analizi

Çevrimiçi form ile gönüllü katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde SPSS 25.0 yazılımı kullanılarak betimsel istatistik değerleri, tek değişkenli normallik varsayımını sınamak için çarpıklık-basıklık değerleri, kutu-bıyık grafikleri, çok değişkenli normal dağılım ve uç değer tespiti için ayrıca Mahalanobis uzaklık değerleri ve ilişki analizlerinin yorumlanması için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) LISREL 9.10 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri setinde herhangi bir uç değer ya da eksik/kayıp veri söz konusu değildir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Mevcut araştırmanın gerçekleştirilmesinde, katılımcılar, kullanılan ölçme araçları, uygulanan araştırma yöntemi ve herhangi bir etik norm açısından sorun bulunmadığını garanti etmek amacıyla Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan araştırma için "uygundur" onayı alınmıştır. Araştırma gönüllü katılım ile gerçekleştirilmiştir ve araştırma kapsamında elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20/11/2020

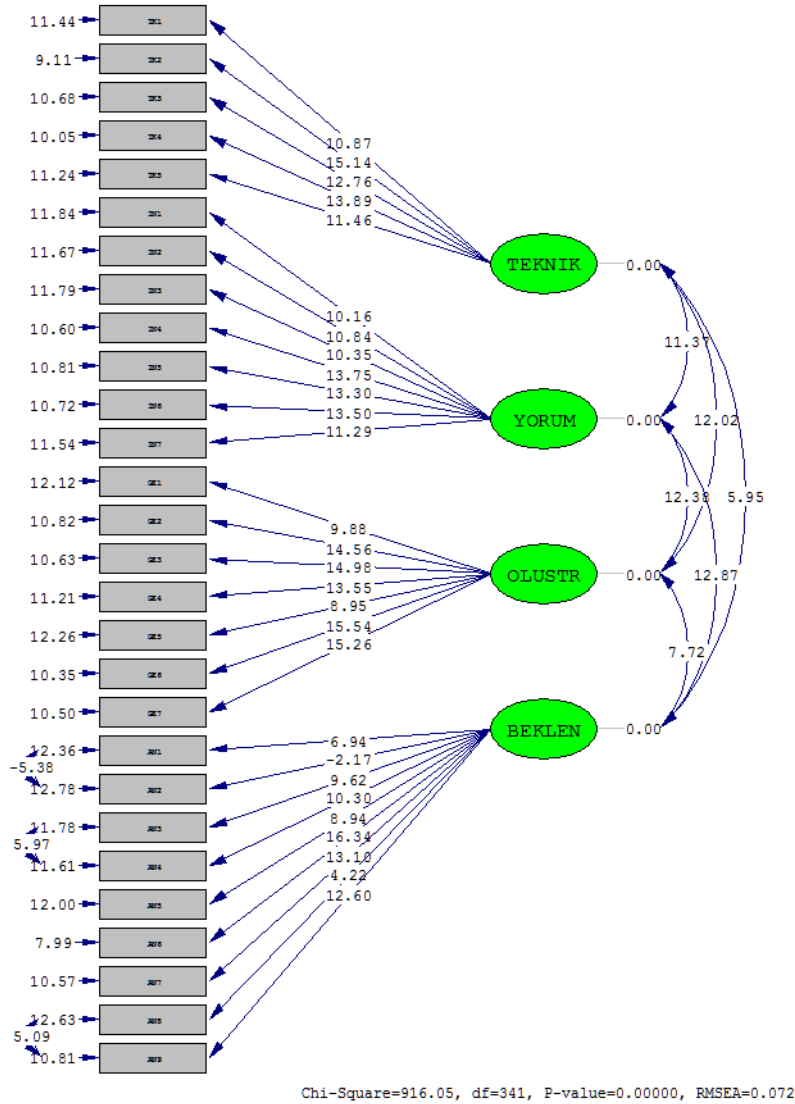
Etik değerlendirme belgesi numarası: 38

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkçeye uyarlanan SMCS-CS ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına ek olarak, yakınsama ve ıraksak geçerlik değerleri ile geçerlik analizine yönelik heterotrait-monotrait (HTMT) sonuçları sunulmuştur. Uyarlanan ölçek toplam 339 katılımcıya uygulanmış olup, çok değişkenli uç değer incelemesi sonucu 11 katılımcıdan elde edilen verilerin uç değer oluşturduğu belirlenmiş, bu kişiler analiz dışında tutulmuştur. Dolayısıyla DFA toplam 328 katılımcıdan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

SMCS-CS ölçeğine ait madde yük ve anlamlılık değerleri, ölçme modeline ait uyum indekslerine ilişkin bulgular ve uyarlanan ölçeğin yol diyagramı sunulmuştur. Maksimum benzerlik metodu tercih edilerek gerçekleştirilen DFA sonuçları ile ölçeğin alt faktörleri ile her bir faktöre ait maddelerin yol diyagram verileri incelenmiş ve anlamlılık düzeylerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. DFA, LISREL 9.10 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. SMCS-CS ölçeği dört faktör ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır.

Orijinal ölçeğin yol diyagramına uygun olacak biçimde 28 madde ile her bir maddenin ilişkili olduğu alt faktörler arasındaki yol tanımlamaları oluşturulmuş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Ölçüm modeline ait yol diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. SMCS-CS yol diyagramı

Yol diyagramı incelendiğinde, model uyum değerlerini iyileştirmeye yönelik olarak önerilen üç farklı modifikasyon işleminin gerçekleştirildiği görülmektedir. İlgili modifikasyonların hangi maddeler arasında gerçekleştirildiği Şekil 2’de gösterilmektedir.

Uyarlanan ölçeğe ait yol diyagramı incelendiğinde, ölçüm modelinde yer alan tüm maddelerin ilişkili oldukları her bir faktör altında istatistiksel olarak anlamlı yük değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Ölçüm modelinin geçerli ve güvenilir olduğunu belirlemeye yönelik bir kriter olan maddelerin anlamlı yük değerlerine sahip olması, tek başına yeterli görülmemektedir. Bu verilere ek olarak, ölçüm modelinde yer alan her bir faktöre ait madde için hesaplanan yük değerleri (R^2) ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirten t değerleri de incelenmiştir.

Tablo 4'te uyarlanan SMCS-CS'nin alt faktörlerine ait ortalama puanlar, standart sapma değerleri R^2 ve t değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.

Uyarlanan SMCS-CS'nin Alt Faktörlerine Ait Ortalama, Standart Sapma, t ve R^2 Değerleri

Faktör	Madde	Ortalama	Ss	t	R^2
Teknik kullanılabilirlik	TK1	4,59	0,68	10,87*	0,351
	TK2	4,24	0,83	15,14*	0,589
	TK3	3,62	1,07	12,76*	0,454
	TK4	4,43	0,74	13,89*	0,517
	TK5	4,64	0,63	11,46*	0,383
İçerik yorumlama	IY1	4,52	0,65	10,16*	0,308
	IY2	4,73	0,52	10,84*	0,343
	IY3	4,16	0,86	10,35*	0,317
	IY4	4,34	0,70	13,75*	0,498
	IY5	4,48	0,68	13,30*	0,474
	IY6	4,36	0,71	13,50*	0,485
	IY7	4,27	0,77	11,29*	0,367
İçerik üretme	IU1	3,72	0,92	9,88*	0,386
	IU2	3,63	0,93	14,56*	0,529
	IU3	3,73	0,94	14,98*	0,551
	IU4	3,68	1,07	13,55*	0,475
	IU5	4,36	0,81	8,95*	0,341
	IU6	3,67	1,07	15,54*	0,580
	IU7	3,55	1,07	15,26*	0,566
Beklentisel düşünme	BD1	4,58	0,76	9,94*	0,360
	BD2	3,42	0,88	-2,17*	0,301
	BD3	4,58	0,71	9,62*	0,387
	BD4	4,23	0,89	10,30*	0,321
	BD5	4,15	1,01	8,94*	0,351
	BD6	4,49	0,71	16,34*	0,658
	BD7	4,31	0,90	13,10*	0,472
	BD8	3,43	1,21	4,22*	0,640
	BD9	4,16	0,88	12,60*	0,444

* $p<.001$

Tablo 4'te, SMCS-CS'nin uyarlanan formu için hesaplanan ortalama, standart sapma, t ve R^2 değerleri yer almaktadır. R^2 değerlerinin $R^2 = (0,301$ ve $0,6589)$ aralığında olduğu görülmektedir. R^2 değerlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirten t değerlerinin ise $t = (-2,17$ ve $16,34)$ değer aralığında olduğu ve her bir t değerinin $p<.001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Bir maddenin bir faktör altında değerlendirilmesine yönelik faktör yük değerleri kontrol edilirken, bir maddenin bir faktör altında değerlendirilmesi için en az 0,30 ve üzeri düzeyde bir faktör yüküne sahip olması gerektiği (Nancy & Grove, 2001) bilinmektedir. Buna ek olarak, bir maddenin ilişkili olduğu bir faktör altında değerlendirilebilmesi için maddeler tarafından temsil edilen faktörün aynı zamanda uygun biçimde isimlendirilebilmesi bir diğer kriterdir (Worthington & Whittaker, 2006). Orijinal ölçüm modeli üzerinde uygulanan DFA sonuçlarına ve elde edilen yol diyagramına göre ölçüm modelinde herhangi bir hata bulunmaması ve önerilen bir hata düzenlemesi olmaması nedeniyle ölçüm modelinin önerilen kriterleri karşıladığı ifade edilebilir.

Uyarlanan ölçekten elde edilen madde yük değerleri incelendiğinde her bir maddenin ilişkili olduğu faktör altında değerlendirilmesine ilişkin uygun değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu ışığında, uyarlanan ölçeğe yönelik geçerlik değerlendirmesi için herhangi bir sorun bulunmadığını belirtmek mümkündür. Buna ek olarak, ölçüm modellerinin doğrulanması için değerlendirilmesi önerilen diğer kriterler ise DFA ile elde edilen model uyum indeks değerleridir.

Yazılıma girilen verilerle oluşturulan ölçüm modeli ve yazılım tarafından önerilen en iyi modelin kıyaslanması sonucunda elde edilen benzerliklere ilişkin yapısal geçerliğe ilişkin uyum indeks verileri incelenerek (Barrett, 2007), ölçüm modeline yönelik genel bir değerlendirme yapılmaktadır. Uyarlanan ölçekten elde edilen model uyum indeks verileri, her bir uyum indeks verisi için kabul edilebilir ve mükemmel değerler ile her bir uyum indeksine ilişkin rasyonel ileri süren kaynak araştırmalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*SMCS-CS'nin Uyarlanan Formu için Hesaplanan Uyum İndeks Değerleri*

Uyum indeksleri	Uyarlanan ölçek değerleri	Kabul edilebilir uyum değerleri ^b	Mükemmel uyum değerleri ^a	Kaynak
Katılımcı sayısı	328	Madde sayısı*5	---	Kaas ve Tinsley (1979) Tanaka vd. (1990)
χ^2	*p<0,001 ^a	*p<0,05	*p<0,05	Hu ve Bentler (1999)
χ^2/sd	2,686 ^a	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$\chi^2/sd \leq 3$	Hu ve Bentler (1999); Kline (2011)
RMSEA	0,072 ^b	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	Hooper vd. (2008)
SRMR	0,083 ^b	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	Worthington ve Whittaker (2006)
IFI	0,939 ^b	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel vd. (2003)
NFI	0,906 ^b	$0,90 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Thompson (2004)
NNFI (TLI)	0,932 ^b	$0,90 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	Schumacker ve Lomax (1996)
CFI	0,939 ^b	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999)
GFI	0,827 ^b	$0,80 \leq GFI \leq 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	Cheng (2011); Hu ve Bentler (1999)

Uyarlanan ölçüğün Tablo 5'te verilen RMSEA, GFI, CFI, SRMR, IFI, NFI ve NNFI (TLI) indeks verileri incelendiğinde kabul edilebilir değerlere sahip olduğu, öte yandan χ^2/sd uyum indeks değerinin ise mükemmel uyum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir kriterleri karşılaması nedeniyle, ölçüm modelinde herhangi bir hata tanımlaması ya da düzenleme yapma gereksinimi doğmamıştır. Sonuç olarak, uyarlanan ölçüğün geçerli bir ölçüm modeline sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Ölçme aracına yönelik geçerlik araştırmalarında yalnızca uyum indeks değerlerinin kıyaslanmasının yeterli olmadığı görüşünden hareketle, yakınsama ve ayırt edici geçerliğin incelenmesi önemlidir ve önerilmektedir (Heggstad vd., 2019; Tugtekin vd., 2020).

DFA sonucu elde edilen çok boyutlu yapının incelenmesine ek olarak, yakınsama ve ayırt edici geçerlik verileri de incelenmiştir. Uyarlanan ölçüğe ilişkin incelenen geçerlik kriterleri hesaplanırken Hu ve Bentler (1999), Fornell ve Larcker (1981) ve Henseler vd. (2015) formülleri kullanılmıştır. Yakınsama geçerliğinin test edilmesi için ölçüm modeline ait yapı güvenilirliği (bileşik/kompozit güvenilirlik-composite reliability [**CR**]) değerinin, ortalama açıklanan varyans (average variance extracted [**AVE**]) değerinden büyük olması ve AVE'nin aynı zamanda 0,50'den büyük olması beklenir. Uyarlanan SMCS-CS'nin geçerlik kriterlerine ilişkin değerler Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6.*Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik Kriterleri*

	CR	AVE	MSV	ASV	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
Faktör 1	0,807	0,458	0,324	0,259	0,674			
Faktör 2	0,823	0,410	0,372	0,344	0,566***	0,632		
Faktör 3	0,854	0,461	0,336	0,282	0,573***	0,580***	0,672	
Faktör 4	0,766	0,402	0,372	0,228	0,358***	0,506***	0,426***	0,545

p<,001, **Faktör 1: TK; Faktör 2: IY; Faktör 3: IU; Faktör 4: BD.*CR:** Composite Reliability, **AVE:** Average Variance Extracted, **MSV:** Maximum Shared Variance, **ASV:** Average Shared Variance

Uyarlanan ölçüğe ilişkin yakınsama geçerliği için ölçüğün alt faktörlerine ait ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri incelenmiştir. AVE değerlerinin 0,5'ten daha büyük olması önerilir (Fornell ve Larcker, 1981), ancak Malhotra ve Dash (2011) AVE değerinin genellikle çok katı olduğunu ve güvenilirliğin değerlendirilmesinde yalnızca CR değerinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda, AVE değeri 0,40'a kadar kabul edilebilir (Bagozzi & Yi, 1988). Uyarlanan ölçüğün AVE değerleri incelendiğinde Bagozzi ve Yi'ye göre (1988) kriterleri karşıladığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak CR>0,70 ve CR>AVE koşullarının da sağlandığı görülmektedir. Ayırt edici geçerliği test etmek için MSV<AVE, ASV<MSV koşullarına ek olarak AVE'nin karekök değerinin de hem 0,50'den hem de ölçüğün alt faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinden daha büyük olması beklenmektedir (Fornell & Larcker, 1981; Hair vd., 2010; Tugtekin vd., 2020). Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde uyarlanan SMCS-CS'nin ilgili kriterlerin tamamını karşıladığı anlaşılmaktadır.

Ölçeğe ait faktörler arası çapraz yüklenmeye yönelik değerlendirmelerde, Fornell ve Larcker (1981) kriterlerinin varyans temelli yapısal eşitlik modellemesinde kullanıcı ölçümlerine yönelik ayırt edici geçerlik kriterinin yeterli olmayacağına yönelik eleştiri dikkate alınarak, Henseler vd. (2015) tarafından önerilen heterotrait-monotrait (HTMT) korelasyon oranı analizi kriteri de incelenmiştir. Ayırt edici geçerliğin değerlendirilmesinde HTMT bir kriter olarak veya istatistiksel bir test olarak değerlendirilebilir (Henseler vd., 2015). HTMT analizinin bir kriter olarak değerlendirilmesine yönelik alanyazında farklı görüşler mevcuttur. Kline (2011) ile Clark ve Watson (1995) korelasyon eşik değerinin 0,85 olduğunu, Gold vd. (2001) ile Teo vd. (2008) ise bu değer 0,90 olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu bu değerlerin aşılması durumunda HTMT analizinden elde edilen sonuçların ayırt edici geçerlik için tehdit oluşturduğunu ileri sürmektedir. Henseler vd. (2015) ise HTMT kriter değerlendirmesi için önerilen eşik noktasını, sıkı ya da katı değerlendirmelere yönelik olarak 0,85, daha esnek (liberal) değerlendirmeler için ise 0,90 olarak önermiştir. Ayırt edici geçerlik kriterlerine yönelik yeni bir yaklaşım olarak tanımlanan HTMT analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.*Heterotrait-Monotrait (HTMT) Korelasyon Oranı Analiz Sonuçları*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1				
Faktör 2	0,626			
Faktör 3	0,641	0,649		
Faktör 4	0,403	0,596	0,547	

Faktör 1: Teknik kullanılabilirlik; Faktör 2: İçerik yorumlama; Faktör 3: İçerik üretme; Faktör 4: Beklentisel düşünme

Tablo 7 incelendiğinde, uyarlanan ölçeğin alt faktörleri arasında hesaplanan HTMT korelasyon oranı analiz sonuçlarının önerilen eşik değerlerden düşük olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla uyarlanan ölçek formu için değerlendirilen HTMT analiz sonuçlarının da uygun değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

SMCS-CS’nin güvenilirlik analizi için Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Orijinal ölçek ve uyarlanan ölçek için hesaplanan Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları Tablo 8’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 8.*SMCS-CS Ölçeğinin Geneli ve Alt Boyutları İçin Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayı Karşılaştırması*

Faktörler	Orijinal form (α)	Uyarlanan form (α)
Teknik kullanılabilirlik	0,92	0,80
İçerik yorumlama	0,94	0,82
İçerik üretme	0,95	0,85
Beklentisel düşünme	0,95	0,73
Genel	0,97	0,90

Tablo 8 incelendiğinde, uyarlanan form için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının orijinal form için hesaplanan her bir alt faktör için hesaplanan değerlerden daha düşük olduğu, buna karşın her bir alt boyut için önerilen alt sınır olan 0,70 değerinin (Pallant, 2007) üzerinde ($0,73 \leq \alpha \leq 0,85$) olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak SMCS-CS’nin orijinal formunun geneli için iç tutarlılık katsayısı (α) 0,97 olarak hesaplanmış olup, uyarlanan ölçeğin geneli için hesaplanan bu değer ise (α) 0,90’dır. Uyarlanan ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik verileri incelendiğinde, uyarlanan ölçek formunun sosyal medya yeterliğine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olduğu sonucu elde edilmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Zhu vd. (2020) tarafından yükseköğrenim düzeyindeki genç yetişkinler için geliştirilen Sosyal Medya Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçek, 5’li Likert yapıya (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum) sahip olup, toplamda 28 madde ve dört faktörden (teknik kullanılabilirlik, içerik yorumlama, içerik üretme, beklentisel düşünme) oluşmaktadır. Ölçeğin bilimsel araştırma amacıyla kullanımı için sorumlu yazar ile e-posta aracılığı ile iletişim kurulmuş ve izin alınmıştır. Ayrıca, ölçeğin orijinal formuna yönelik ek materyaller ve açıklama notları hakkında da sorumlu yazardan bilgi alınmıştır. Seçer (2015) ile Sousa ve Rojjanasrirat (2011) tarafından önerilen ölçeğin uyarlanması için uygun maddeler belirlendikten sonra, her iki dile hâkim iki alan uzmanı tarafından geri çeviri ve son okuma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Dil eşdeğerliğini belirlemeye yönelik pilot aşama sürecinde, İngilizce öğretmenliği lisans

programında öğrenim görmekte olan toplam 21 öğrencinin katılımı ile 2 hafta ara ile orijinal form ve çeviri form uygulaması gerçekleştirilmiştir. Orijinal form ve Türkçe form arasında $r=0,895$ düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı ($p<,001$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uzman değerlendirmeleri ve Türkçe form ile orijinal form arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması nedeniyle, dil eşdeğerliğinin sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamanın ardından uyarlanan form ile ölçme aracı uyarlama sürecine yönelik veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Çevrimiçi olarak elde edilen veriler DFA'ya alınmadan önce veri setinin ilgili analiz ön koşullarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin kontrol süreci işe koşulmuştur. Tek değişkenli uç değerler ve normal dağılım varsayımlarına ek olarak çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ değer aralığında olması ve kutu-bıyık grafikleri incelendiğinde tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı anlaşılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için hesaplanan Mahalanobis uzaklık değeri incelendiğinde, 11 kişiden elde edilen verinin uç değer oluşturduğu belirlenmiş ve bu verilerin veri setinden çıkarılması kararlaştırılmıştır. Orijinal ölçek yapısı korunarak tanımlanan ilişkilerin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, LISREL 9.10 yazılımında "maximum likelihood" yöntemi tercih edilerek gerçekleştirilmiştir. Ölçüm modelinde üç adet modifikasyon işlemi uygulanmıştır. DFA ile test edilen ölçüm modelinin geçerli ve güvenilir olduğunu test etmek amacıyla farklı kriterler değerlendirilmiştir. Model uyum indeksleri incelendiğinde, ki-kare ($\chi^2=916,05$, $sd=341$, $p<,001$) değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği bilinmekle birlikte (Byrne, 2006; Çokluk vd., 2012), daha sıkı bir ölçüm için $\chi^2/sd=2,686$ değeri incelenmiştir. Bu değer 5'in altında olması beklenirken, 3'ün altında olması iyi/kabul edilebilir uyum değerine işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Standardize edilen kalıntıların ortalama karekök değeri SRMR=0,083, ortalama hata karekök değeri RMSEA=0,072, uyum iyiliği indeksi GFI=0,827, karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi CFI=0,939, normlandırılmış uyum indeks değeri NFI=0,906, normlandırılmamış uyum indeks değeri NNFI=0,932 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeks değerlerinin iyi ve kabul edilebilir kriterleri karşılaması nedeniyle (Brown, 2006; Cheng, 2011; Hooper vd., 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tanaka vd., 1990; Thompson, 2004; Worthington & Whittaker, 2006) ölçüm modeli ile gözlenen veri arasında iyi düzeyde bir uyumun bulunduğu belirlenmiştir. Ölçüm modelinde sınıyan tüm maddelere ait ve her bir maddenin ilişkili olduğu faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak uyarlanan ölçeğe ait ölçüm modeli doğrulanmıştır.

DFA ile elde edilen uyum indekslerine ek olarak, çok boyutlu ölçüm modelinin incelenmesinde yakınsama ve ayırt edici geçerlik değerleri de test edilmiştir. Yakınsama geçerliği için ortalama açıklanan varyans değerinin 0,50'den büyük olması beklenmektedir. Ancak, bu değer oldukça katı olduğu (Malhotra & Dash, 2011) ifade edilmekle birlikte, AVE'nin 0,40'a kadar kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Bagozzi & Yi, 1988). Dolayısıyla, ölçüm modelinin hem yakınsama geçerliğine hem de ayırt edici geçerliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak, ölçüm modelinde yer alan faktörler arası çapraz yüklenmeye yönelik kabul gören değerlendirmeler ve varyans temelli ölçüm modellerinde kullanılan Fornell ve Larcker (1981) kriterlerinin yeterli olmadığı yönündeki eleştiriler (Henseler vd., 2015) de dikkate alınarak son yıllarda incelenmesi önerilen HTMT korelasyon oranı analizi sonuçları da değerlendirilmiştir. İlgili analiz sonucunda eşik değerler bağlamında herhangi bir sorun bulunmadığı belirlenmiştir.

Uyarlanan ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Orijinal form ile karşılaştırmalı olarak sunulan değerler incelendiğinde, uyarlanan ölçekte yer alan her bir faktörün alt sınır olan 0,70 ve üzeri (Pallant, 2007) bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uyarlanan ölçeğin geneli için Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla uyarlanan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı, aynı zamanda geçerli ve güvenilir bir ölçüm modeline sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.1. Öneriler

Dijital 2021 (We Are Social, 2021) raporuna göre, sosyal medya hem dünya genelinde hem de ülkemiz özelinde oldukça sık kullanılan bir iletişim, eğlence, dosya paylaşımı ve anlık haberleşme ağına dönüşmüştür. Sunduğu pek çok yararın yanı sıra, sosyal medyanın yaygın kullanım kazandığı günümüzde özellikle genç yetişkin bireylerin sorunlu sosyal medya kullanımı sonucunda ortaya çıkması olası risk faktörlerine ilişkin bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir. Bu bilincin kazandırılmasındaki önemli ve öncelikli adımlardan biri de sosyal medya yeterliliğinin belirlenmesidir. Buna ek olarak genç yetişkinlerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin de incelenmesi önerilmektedir (Koc & Barut, 2016). Teknolojinin ve sosyal medyanın olumsuz kullanımından kaynaklanması olası sorunlar ve risk faktörleri göz önüne alındığında, hem bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanyazınına hem de sosyal bilimlere yönelik alanyazına, sosyal medya yeterliliğinin ölçülmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının kazandırıldığı düşünülmektedir. Öte yandan, sosyal medya yeterliliğinin kalitesinin değerlendirilmesi ve sosyal medya yeterliliğine yönelik

standartlar belirlemek amacıyla çeşitli eğitim-öğretim etkinlikleri tasarlanabilir ve formel ve informal olarak uygulanabilir.

Uyarlanan ölçeğin gelecekte çeşitli disiplinlerden farklı araştırmalarda kullanılma potansiyelinden hareketle, mevcut araştırmanın disiplinler arası katkı potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmada uyarlanan ölçme aracı, yükseköğretim düzeyindeki genç yetişkinler için başarılı psikometrik değerlere sahiptir. Benzer şekilde uyarlanması yapılan ölçeğin daha büyük katılımcı grupları veya farklı niteliklere sahip katılımcılar ile tekrar test edilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, yükseköğretim düzeyindeki genç yetişkinler için uyarlanan ölçeğin, daha küçük yaş grupları için (13+ yaş olmak üzere) geliştirilmesine yönelik araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde sosyal medya kullanımı için alt yaş sınırı, Bilgi ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından 13 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle uyarlanan mevcut ölçeğin bu yaş aralığı için yeniden test edilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, sosyal medya kullanım yeterliliğini belirlemeye yönelik olarak karma tasarım araştırmaların da ilgili alanyazına katkı sağlama potansiyeli dikkate alındığında, bu boşluğun giderilmesine yönelik araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır. Özellikle yeni medya okuryazarlığı kavramı (Koc & Barut, 2016; Tugtekin & Koc, 2020) ile ilişkilendirilme potansiyeline sahip olan sosyal medya yeterliliği kavramının, teknolojinin bilinçsiz kullanımından kaynaklanan çeşitli risk faktörleri ile ilişkisi de incelenebilir. Öte yandan sosyal medya yeterliliği ve teknolojinin bilinçsiz kullanımından kaynaklanan risk faktörleri arasında yapısal eşitlik modelleri oluşturularak kuramsal bir modelin alanyazına kazandırılması amaçlanabilir. Mevcut araştırma önerileri, sosyal medya yeterliliğini belirlemeye ek olarak, risk faktörleri ile nasıl mücadele edilebileceğine ilişkin pratik uygulama önerileri oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Buna ilave olarak, sosyal medya kullanımına ilişkin lisans düzeyinde planlanan eğitim-öğretim etkinliklerinin çıktılarını, uyarlanan ölçek ile geçerli ve güvenilir bir yapıda değerlendirilebilir.

4.2. Sınırlılıklar

Mevcut araştırma, birtakım sınırlılıklara sahiptir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda açıklanan sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. İlk olarak, mevcut çalışma yükseköğretim düzeyinde bir katılımcı grubu ile yürütülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen bulgular farklı katılımcı gruplarına doğrudan genellenmemelidir. Yükseköğretim düzeyinde genç yetişkinlerin sosyal medya yeterliklerini inceleme amacıyla tercih edilmesinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Güçlü yönleri olarak, teknoloji kullanımına yatkınlık, internete erişim olanağı ve günlük sosyal medya kullanım saat ortalamasının yüksek düzeyde olması ileri sürülebilir. Zayıf yönler ise Digital in 2020 ve Digital 2021 (We Are Social, 2020, 2021) raporlarına göre ülkemizde en yüksek oranda sosyal medya kullanım yaş aralığının 25-34 olmasıdır. Dolayısıyla bu yaş aralığındaki bireylerin incelenmesinin de alanyazın bağlamında değerli olduğu düşünülmektedir. Yine de 18-24 yaş aralığında yer alan yükseköğretim düzeyindeki genç yetişkinlerin Digital 2021 (We Are Social, 2021) raporuna göre 25-34 yaş aralığının ardından en yüksek düzeyde sosyal medya kullanıcısı içeren yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmaya katılan yükseköğretim düzeyindeki genç yetişkinler, dört farklı coğrafi bölgeden katılım sağlamıştır. Ek olarak, araştırma yalnızca eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubun demografik özellikleri incelendiğinde, kadın katılımcıların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde (~%70) bir katılım sağladığı da anlaşılmaktadır. Araştırmada değerlendirilen DFA kriterlerinin genelde iyi ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olmasına rağmen, potansiyel olarak katılımcı sayısının genişletilmesi ile daha net sonuçlar elde edilebilir. Son olarak, araştırma kesitsel bir yapıda olduğu için nedensellik ve nedenselliğin yönü hakkında herhangi bir çıkarımda bulunma olanağına sahip değildir.

KAYNAKÇA

- Alber, J. M., Bernhardt, J. M., Stellefson, M., Weiler, R. M., Anderson-Lewis, C., Miller, M. D., & MacInnes, J. (2014). Designing and testing an inventory for measuring social media competency of certified health education specialists. *Journal of Medical Internet Research*, 17(9), 221-221. <https://doi.org/10.2196/jmir.4943>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Barut Tugtekin, E., & Dursun, Ö. Ö. (2020). Examining virtual identity profiles of social network users with respect to certain variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(2), 427-464. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.015>
- Benson, V., Morgan, S., & Filippaios, F. (2014). Social career management: Social media and employability skills gap. *Computers in Human Behavior*, 30, 519-525. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.015>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Cheng, S. (2011). Comparisons of competing models between attitudinal loyalty and behavioral loyalty. *International Journal of Business and Social Science*, 2(10), 149-166.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <https://doi.org/10.1037/14805-012>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Gillin, P. (2009). *Secrets of social media marketing: How to use online conversations and customer communities to turbo-charge your business!* Quill Driver Books.
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045669>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Hallam, C., & Zanella, G. (2017). Online self-disclosure: The privacy paradox explained as a temporally discounted balance between concerns and rewards. *Computers in Human Behavior*, 68, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.033>
- Heggstad, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Monroe Hausfeld, M., Tonidandel, S., & Williams, E. B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice recommendations. *Journal of Management*, 45(6), 2596-2627. <https://doi.org/10.1177/0149206319850280>
- Hennig-Thurau, T., Malthouse, E. C., Friege, C., Gensler, S., Lobschat, L., Rangaswamy, A., & Skiera, B. (2010). The impact of new media on customer relationships. *Journal of Service Research*, 26(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/1094670510375460>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <http://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaas, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Koc, M., & Barut, E. (2016). Development and validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 834-843. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.035>

- Lee, A. R., Son, S. M., & Kim, K. K. (2016). Information and communication technology overload and social networking service fatigue: A stress perspective. *Computers in Human Behavior*, 55, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.011>
- Lee, C. S., & Ma, L. (2012). News sharing in social media: The effect of gratifications and prior experience. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 331-339. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.002>
- Mahajan, P. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review*, 41(3), 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.iilr.2009.07.004>
- Malhotra N. K., & Dash, S. (2011). *Marketing research an applied orientation*. Pearson Publishing.
- Nancy, B., & Grove, S. K. (2001). *The practice of nursing research: Conduct, critique, and utilization* (4th ed.). W.B. Saunders Company.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (15th ed.). Open University Press, McGraw Hill.
- Persico, D., Chiorri, C., Ferraris, M., & Pozzi, F. (2016). Effects of social networking on learning: The opinions of Italian university students. In T. Issa, P. Isaias & P. Kommers (Eds.), *Social networking and education* (pp. 145-163). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17716-8_10
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. LEA.
- Seçer, I. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268-274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tanaka, J. S., Panter, A. T., Winborne, W. C., & Huba, G. J. (1990). Theory testing in personality and social psychology with structural equation models. In C. Hendrick & M. S. Clark (Eds.), *Research methods in personality and social psychology* (pp. 217-243). Sage.
- Teo, T. S. H., Srivastava, S. C., & Jiang, L. (2008). Trust and electronic government success: An empirical study. *Journal of Management Information Systems*, 25(3), 99-132. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222250303>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tugtekin, E. B., & Koc, M. (2020). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922-1941. <https://doi.org/10.1177/1461444819887705>
- Tugtekin, U., Barut Tugtekin, E., Kurt, A. A., & Demir, K. (2020). Associations between fear of missing out, problematic smartphone use, and social networking services fatigue among young adults. *Social Media + Society*, 6(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2056305120963760>
- We Are Social (2020). *Digital in 2020*. <https://wearesocial.com/digital-2020>
- We Are Social (2021). *Digital 2021: Global overview report*. <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Zhong, B., Hardin, M., & Sun, T. (2011). Less effortful thinking leads to more social networking? The associations between the use of social network sites and personality traits. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1265-1271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.01.008>
- Zhu, S., Hao Yang, H., Xu, S., & MacLeod, J. (2020). Understanding social media competence in higher education: Development and validation of an instrument. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1935-1955. <https://doi.org/10.1177/0735633118820631>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The natural consequence of the rapid transformation in Information and Communication Technology (ICT), the day-to-day development of Web 2.0 tools, and the emergence of the term “social media” (Koc & Barut, 2016) have become an “essential part” of life. The widespread use of social media and its ease of use contribute to both strengthening communication among individuals and continuous flow of massive amounts of information. On the other hand, as an inevitable consequence of the transformation of social media into an indispensable part of daily life, crucial changes have been experienced in the type of communication among and people’s understanding of socialization (Hennig-Thurau et al., 2010; Lee & Ma, 2012; Zhong et al., 2011). Another consequence of the rapid widespread use of social media is the emergence of different terms attributed to social media usage qualities. One of these concepts is social media competence. According to Alber et al. (2014) social media competence refers to the capacity of individuals to use social media as a means of messaging, communicating with others, and self-expression.

A valid and reliable measurement tool is needed to evaluate the competencies of individuals at higher education levels to encourage social media competence, especially at young ages. The current study aims to adapt the “Social Media Competence Scale for College Students (SMCS-CS)” developed by Zhu et al. (2020) to Turkish to measure the social media competence of individuals at higher education level. The purpose of adapting the scale to Turkish is to obtain a valid and reliable instrument that can measure the social media usage competencies of young Turkish adults who use social media.

2. METHOD

The scale adaptation procedures suggested by Sousa and Rojjanasrirat (2011) and Seçer (2015) were carried out in the current study to adapt the Turkish version of the SMCS-CS. The translation of the SMCS-CS into Turkish was carried out by 7 academicians who held Ph.D. titles in the fields of Turkish education, computer education and instructional technology, and English education. The original form and the translated form were then administered to the bilingual students in the English language teaching undergraduate program to assess the language validity of the adapted version.

A high level and statistically significant correlation ($n=21$; $r=.895$; $p<.001$) was found between the Turkish version and the original scale. Criterion sampling was used in the selection of the participants. Undergraduate students of the Faculty of Education from different provinces (Denizli, Eskişehir, Malatya, & Mersin) formed the sample ($n=339$) and participated online in the data collection phase in the 2020-2021 academic year. Participation was voluntary. 11 participants were excluded from the sample based on outliers. Confirmatory factor analysis (CFA), convergent and divergent analysis, and heterotrait-monotrait (HTMT) correlation ratio analysis were carried out to test the adapted scale.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The CFA results showed that all items had statistically significant loads under related factors. In addition, the load values (R^2) and the t values were also calculated. The analyses showed that there was no problem regarding the validity of the Turkish version of the SMCS-CS. In addition, the other criteria suggested for the verification of the model fitted the indices obtained by the CFA results. When the fit indices of RMSEA, GFI, CFI, SRMR, IFI, NFI, and NNFI were examined, it was found that the Turkish version of the SMCS-CS had acceptable values and the χ^2/df fit indices showed a perfect fit ($\chi^2=916.05$; $df=341$; $\chi^2/df=2.686$; RMSEA=0.072; GFI=0.827; CFI=0.939; SRMR=0.083; NFI=0.906; IFI=0.939; NNFI=0.932).

In addition to CFA, convergent and divergent data were also examined. In calculating the validity of the Turkish version, the formulas by Hu and Bentler (1999), Fornell and Larcker (1981), and Henseler et al. (2015) were used.

The criteria "heterotrait-monotrait (HTMT) correlation ratio analysis" by Henseler et al. (2015), in line with the criticism that the Fornell and Larcker (1981) were also conducted. The HTMT correlation ratio analysis results were lower than the recommended threshold. It was concluded that the HTMT analysis evaluated for the Turkish version had convenient values.

The reliability coefficients of the Turkish version were found to be predominantly 0.73 and above. The Cronbach’s alpha (α) for the Turkish version of the SMCS-CS was $\alpha=0.90$. According to the model fit, validity and reliability evaluation results of the Turkish version, it was concluded that the Turkish version was a valid and reliable instrument for social media competence.

Social media has turned into a communication, entertainment, file-sharing, and global network that is widely used both in the world and in our country, according to the Digital 2021 report (We Are Social, 2021). In addition to the numerous advantages it offers, it is crucial to raise awareness among young adults about the potential risk factors that may arise as a result of problematic social media use today. One priority in raising this awareness is determining social media competence. Considering the potential risk factors that may arise from the use of technology and social media, it is thought that a valid and reliable measurement tool that can be used to measure social media competence has been provided to the Computer Education and Instructional Technologies literature.

The lowest age limit for the use of social media in our country is determined as 13 by the Information and Communication Technologies Authority of Turkey (BTK). Therefore, it is recommended to re-test the adapted scale for the stated age range. In addition, considering the potential of mixed-method studies to determine the positive and negative effects of social media use to contribute to the relevant literature, there is a need for further studies to address the gap. The relationship between the concept of social media competence, which has the potential to be associated with the concept of new media literacy (Koc & Barut, 2016; Tugtekin & Koc, 2020), with various risk factors arising from the unconscious use of technology can also be examined.

The current study has some limitations. First, it was conducted with a participant group at the higher education level. Therefore, its findings should not be generalized to different groups. Also, it was conducted only with volunteer undergraduate students. When the demographic characteristics of the participant group are examined, it is seen that females have a higher level of participation (~70%) compared to males. Although the CFA criteria evaluated in the research generally have good and acceptable fit values, clearer results can potentially be obtained by expanding the number of participants. Finally, because this study is cross-sectional, it does not have the opportunity to make any inferences about causality and the direction of causation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Mevcut araştırmanın gerçekleştirilmesinde, katılımcılar, kullanılan ölçme araçları, uygulanan araştırma yöntemi ve herhangi bir etik norm açısından sorun bulunmadığını garanti etmek amacıyla Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan araştırma için “uygundur” onayı alınmıştır. Araştırma gönüllü katılım ile gerçekleştirilmiştir ve araştırma kapsamında elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20/11/2020

Etik değerlendirme belgesi numarası: 38

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI


Yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Date Received : 17.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 04.10.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-918498>

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DENEYİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Mehmet YAVUZ¹, Selçuk KARAMAN²

ÖZ

Çalışmanın amacı ters yüz sınıf (TYS) modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ve öğrencilerin model hakkındaki deneyimlerini incelemektir. Bu kapsamda çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eş zamanlı çeşitleme karma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel boyutta 27 kişilik bir örneklem grubu ile deney grubu (n=13) ve kontrol grubu (n=14) esasına göre modelin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Nitel boyutta ise deney grubuna uygulanan model hakkındaki öğrenci deneyimleri incelenmiştir. Çalışma sürecinde elde edilen nicel veriler bağımsız t testi kullanılarak analiz edilirken, nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. İçerik analizi sonucunda “modelin artıları” ve “karşılaşılan güçlükler” şeklinde iki tema oluşmuştur. Modelin artılarında modelin öğrenciler tarafından sevildiği, derste motivasyonu artırdığı ve zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca model ile zaman ve mekândan bağımsız öğrenmelerin gerçekleştiği ve dersten geri kalınmadığı ifade edilmiştir. Karşılaşılan güçlükler temasında ise modelin teknolojiyi ihtiyaç hâline getirdiği, internet ve bilgisayara sahip olmanın zorunluluk olduğu görülmüştür. Ayrıca videoların süresi ve kalitesinin iyi ayarlanması gerektiği, aksi takdirde motivasyon düşüklüğüne neden olup sürecin aksamasına yol açtığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz sınıf modeli, akademik başarı, içerik analizi


AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF THE FLIPPED CLASSROOM MODEL ON THE ACADEMIC SUCCESS AND EXPERIENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS


ABSTRACT

This study aims to examine the effects of the flipped classroom model (FCM) on students' academic achievement and the experiences of these students in the FCM model. A mixed-methods design was used in the study. The effects of the model on academic achievement were examined quantitatively. The sample consisted of a total of 27 participants: experimental group (n=13) and control group (n=14). Student experiences about the model in the experimental group were examined qualitatively. Independent t-test was used in the quantitative aspect of the study and content analysis was used for qualitative analysis. The results showed no significant difference between the experimental and the control group regarding academic achievement. For content analysis, two themes were formed: the advantages of the model and the difficulties encountered. Regarding the advantages of the model, it was found that the students liked the model, that it increased motivation in the lesson and that the time passed swiftly in the classes. It was also concluded that learning took place independently of time and place when the model was used and that the students did not fall behind in the courses. Regarding the difficulties encountered, it was seen that the model made technology a necessity, and that it was obligatory to have the internet and a computer. In addition, it was found that the duration and quality of the videos needed to be adjusted. Otherwise, a decrease in motivation and disruption of learning would occur.

Keywords: Flipped classroom, academic achievement, content analysis

* Bu çalışma “Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi” başlığı ile yüksek lisans tezi ve Malatya’da düzenlenen 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Bingöl Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, myavuz@bingol.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-6218-232X>

² Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, selcuk.karaman@hbv.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-0493-3444>

1. GİRİŞ

Toplumlar kendilerini ihtiyaçları kapsamında kaçınılmaz bir değişim ve dönüşümün içinde bulmaktadırlar. Bu değişim ve dönüşüm 21. yüzyılda teknolojik gelişmelerden kaynaklı olarak hızlı ve ani bir şekilde gerçekleşmektedir. Öyle ki dijital çağ olarak bilinen 21. yüzyılda dönüşüm hızlı ve tahmin edilemez sonuçlarıyla hayatımızın bütün alanlarına etki etmektedir (Akgün, 2019). Eğitim faaliyetleri de bu değişimden en çok etkilenen alanların başında gelmektedir. Eğitimde öğrenme sürecine yönelik yeni yaklaşımların ortaya çıkmasının önu açılmış ve yeni bir eğitsel anlayış olan Ters Yüz Sınıf (TYS) modelinin kullanılabilirliği gündeme gelmiştir (Hung, 2015).

1.1. Ters Yüz Sınıf Modeli (Flipped Classroom)

Harmanlanmış öğretim yöntemlerinden biri olarak bilinen YYS modeli son zamanlarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu kavram ilk kez Strayer (2009) tarafından kullanılsa da Jonathan Bergmann ve Aaron Sams modelin öncüleri olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında, Çevrilmiş öğrenme modeli (Sever, 2014; Topalak, 2016), Dönüştürülmüş sınıf modeli (Pehlivan & Arabacıoğlu, 2020; Uçar & Bozkurt, 2018), Evde ders okulda ödev modeli (Demiralay & Karataş, 2014; Kayan, 2020), Ters yüz edilmiş öğrenme (Hayırsever & Orhan, 2018), Tersine çevrilmiş sınıf (Erbil, 2019) ve Ters yapılandırılmış öğretim yöntemi (Özdemir, 2017) gibi isimlendirmelerle karşılaşılsa da en çok Ters yüz sınıf modeli (Strelan vd., 2020; Tucker, 2012) olarak bilinmektedir.

Sınıfta etkinliklerin artırılması ve daha fazla uygulamaya dayalı bir eğitimin gerçekleştirilmesi için yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımı çerçevesinde giderek yaygınlaşan YYS modeli iyi bir çözüm olabilir (Abeysekera & Dawson, 2014). Bu modelde öğrenciler teknolojik cihazları kullanarak dersi sınıf dışında öğrenmekte ve sınıf ortamdaki aktivitelerle uygulama yapmaktadırlar (Strayer, 2012). Öğretmenler derslerini öğrencilerle sınıf dışında video aracılığıyla gerçekleştirirken sınıf içinde ise problem çözme ve bire bir ya da grup çalışmalarıyla gerçekleştirmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Bu modelin kullanıldığı derslerde, ders anlatımı ile ödevin yer değiştirdiği, zaman ve mekândan bağımsız öğrenmelerin gerçekleştiği ifade edilmektedir (Turan & Gökteş, 2015).

YYS modeli dört bileşenden oluşmaktadır. Modelin uygulanabilirliğinin sağlanması için öğretmenlerin bu dört bileşene sahip bir sınıf ortamını tasarlaması gerekmektedir. Bu bileşenler şu şekilde sıralanmaktadır (Flipped Learning Network [FLN], 2014):

- 1- Esnek ortam (flexible environment): Öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız olma durumudur.
- 2- Öğrenme Kültürü (Learning Culture): Öğrenmenin, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye kayma durumudur.
- 3- Kasıtlı İçerik (Intentional Content): Öğrencilerin bilişsel ve akıcı öğrenmeleri için öğrencilere uygun içeriğin sağlanması durumudur.
- 4- Profesyonel Eğitici (Professional Educator): Öğretmenler eleştiriye açıktır ve onların sorumlulukları fazladır. Bu sorumluluklar derste öğrencilerin gözlemlenmesi, dönüt verilmesi ve sürecin değerlendirilmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Alanyazında YYS modeli ile ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı öğrenim seviyelerinde yürütülmüş araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Bunlar lisans düzeyinde (Garner & Chan, 2019; Jdaitawi, 2019; Kazanidis vd., 2018), ortaöğretim düzeyinde (Ayçiçek, 2018; Çevikbaş, 2018; Kostaris vd., 2017; Tekin & Emmioğlu-Sarıkaya, 2020), ortaokul düzeyinde (Şen & Hava, 2020; Tsai vd., 2015; Wei vd., 2020) ve ilkökul düzeyinde (Aidinopoulou & Sampson, 2017; Cheng & Weng, 2017; Zou, 2020) olarak çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca bu model; biyoloji (Gariou-Papalexioiu vd., 2017), coğrafya (Nawi vd., 2015), edebiyat (Shaffer, 2016), fen bilgisi (MacKinnon, 2015), istatistik (Triantafyllou & Timcenko, 2014), kimya (Schultz vd., 2014), matematik (Bhagat vd., 2016), işletme (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014) ve yabancı dil (Basal, 2015) gibi birçok ders kapsamında ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın amacı

Çalışmada YYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ve öğrencilerin YYS modeli hakkındaki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

- 1- YYS modelinin akademik başarıya etkisi nedir?
- 2- Öğrencilerin YYS modeline yönelik deneyimleri nelerdir?
 - a. YYS modelinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
 - b. YYS modelinde öğrenme faydasına yönelik algılar nelerdir?

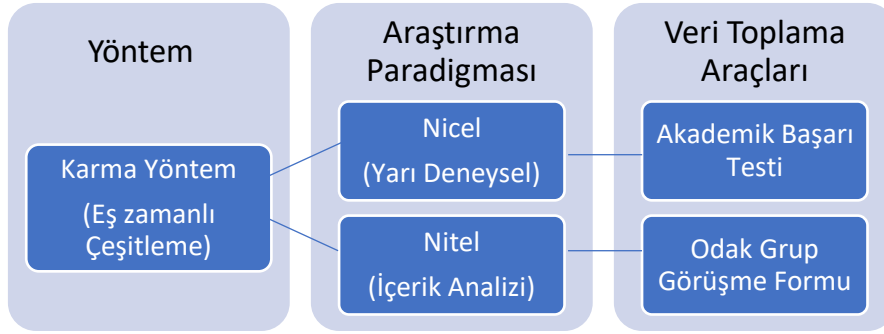
1.3. Araştırmanın önemi

Teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni yaklaşımlardan biri olan TYS modeli, gelişmekte olan bir çalışma alanı olarak göze çarpmaktadır. Özellikle salgın döneminde uzaktan öğretim ve karma öğretim yoluyla derslerini yürüten öğretmenler bu tarz yöntemleri sıklıkla kullanma fırsatı bulmuşlardır. Eğitime teknolojiyle entegre edilen bu model, ülkemizdeki eğitim uygulamalarına yön vermek, modelin potansiyelini ortaya çıkarmak ve modelin güçlü-zayıf yanlarını belirlemek açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğrencileri sınıf ortamının dışına çıkararak onları aktif konuma getirmesi açısından model ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu konuda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak lisans düzeyinde olması, ortaöğretim düzeyinde ve bilişim dersinde çalışmaların yetersiz olması ise çalışmanın önemini artıran diğer sebepler arasında gösterilebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada hem nitel hem de nicel iki farklı araştırma sorusu olduğu için, verilerin eşit öncelikte ve herhangi bir sıra gözetilmeden eş zamanlı olarak toplandığı, eş zamanlı çeşitleme karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma, araştırmacıların araştırma problemlerini anlamak için nicel ve nitel verileri topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği, daha sonra bu iki veri setinin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir yöntemdir (Creswell, 2014/2019). Sınıfların daha önceden oluşturulması ve grupların rastgele belirlenmesi sebebiyle nicel kısımda yarı deneysel yöntem, odak grup görüşmeleri ile öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için de nitel kısımda içerik analizi araştırma yöntemi tercih edilmiştir.



Şekil 1. Çalışmanın yöntemi

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ülkemizin doğusunda yer alan bir kız meslek lisesinin bilişim bölümü 10. sınıf öğrencileri (n=27) oluşturmaktadır. 10. sınıflarda sadece iki şube bulunduğu için çalışma grubuna bu iki sınıf dâhil edilmiştir. Bu sınıflardan A şubesinin öğrenci sayısı 14 iken B şubesinin öğrenci sayısı 13'tür. Kontrol ve deney grupları rastgele yansızlık ilkesiyle kura çekilerek A şubesi kontrol grubu ve B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda TYS modelinin uygulanacağı sınıf ortamı oluşturulmuş, kontrol grubu ise normal sınıf ortamı şeklinde düzenlenmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada nitel veriler için odak grup görüşme formu ve nicel veriler için akademik başarı testi olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

2.3.1. Akademik Başarı Testi

Öğrenci gruplarına uygulanacak modellerden hangisinin daha etkili olduğunu görmek, yani öğrenilenleri ölçmek için akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu test araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanacak olan bu testte, uygulamanın yapıldığı eğitim öğretim yılının ikinci döneminde "Powerpoint" konusu yer aldığından buna yönelik sorular yer almıştır. Kaynak kitaplardan 70 soruluk bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu 70 soru iki BT öğretmeni ve iki öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve pilot çalışma için, 11. sınıfta yer alan ve bu dersi daha önceden almış 25 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra madde ayırt edicilik (0,36) ve madde güçlük indeksleri (0,45) hesaplanıp uygun olmayan maddeler çıkarılarak 50 sorudan oluşan başarı testi son halini almıştır.

2.3.2. Odak Grup Görüşme Formu

Öğrencilerin model hakkındaki görüşlerini belirlemek için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere görüşme formu hazırlanmıştır. Geliştirilen formda her biri açık uçlu maddelerden oluşan üç

soru yer almış ve her maddenin altında ise iki alt madde yer almıştır. Sorular iki öğretim görevlisi ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra üç kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Soruların bu öğrenciler tarafından anlaşılır olduğu tespit edilmiş ve form son halini almıştır. Bu kapsamda oluşturulan görüşme soruları aşağıdaki gibidir.

- 1- Sizce uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin eksik yanları neler? (Dezavantaj olarak gördüğünüz noktalar nelerdir?)
 - a. Modelin sizi olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
 - b. Sizce geleneksel modele göre eksik yanları nelerdir?
- 2- Uygulanan bu modelin artıları nelerdir? (Avantaj olarak gördüğünüz noktalar nelerdir?)
 - a. Model size ne kazandırdı?
 - b. Sizce geleneksel modele göre artıları nelerdir?
- 3- Bu modeli uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (Modeli uygularken hangi zorluklarla karşılaştınız?)
 - a. Evde ve okulda etkinlik ve uygulama yapmanızı zorlaştırdı mı?
 - b. Modelin uygulanışı sırasında teknolojik açıdan zorluk yaşadınız mı?

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada nitel ve nicel verilerin analizi için iki farklı veri analiz yöntemi uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS programı ile betimsel (frekans, ortalama ve standart sapma) ve kestirimsel (bağımsız t testi) istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu kapsamda gruplar arasında öğrencilere uygulanan ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için öncelikle Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve testin sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüştür. Bu sayede parametrik testlerin kullanılacağı kararlaştırılmıştır ($z_{\text{ön}}=0,60$, $z_{\text{son}}=0,30$; $p>0,05$). Daha sonra başarı testi her iki gruba uygulanmış ve gruplar arası bağımsız t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Nitel analizde öncelikle öğrencilerle yapılan görüşmelerde gönüllülük esasıyla ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Bu metinler Nvivo programına aktarılmış ve içerik analizi basamakları üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veriler toplanıp bir araya getirilerek incelenmiştir. Daha sonra bu veriler çalışmanın amacına göre anlamlı bir şekilde kodlara ayrılmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra görüşlerden kod listesi çıkarılmış ve kod listesinde yer alan ifadeler tek tek incelenerek kod ile tutarlılığı sağlanmıştır. Kod listesinde birbirine benzeyen kodlar birleştirilmiş ve yapılan kodlama yeniden gözden geçirilmiştir. Bir sonraki adımda, kodlar bir araya getirilmiş ve ortak özelliği olan kodlar kategorize edilerek ana temalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise veriler ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış, açıklanmış, yorumlanmış ve görsel hale getirilmiştir.

2.5. Uygulama süreci

Çalışmanın amacı doğrultusunda uygulama bir kız meslek lisesinin bilişim bölümünde okutulan ofis programlama dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim programında yer alan Powerpoint konusu, araştırmanın sürdüğü 4 hafta boyunca her iki gruptaki öğrenciler ile haftada iki ders saati süresince işlenmiştir. 10. sınıfta okutulan bu ders sadece A ve B şubelerinde yer almaktadır. Burada A şubesi kontrol ve B şubesi deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ön test uygulanmış ve daha sonra kontrol grubunda her hafta araştırmacı öğretim programında yer alan konuyu anlatmıştır. Bu grupta ders anlatılırken ders kayıt altına alınmıştır. Her hafta öğrencilere bir adet video verilmiş ve toplamda dört video çekimi gerçekleşmiştir. Ayrıca kaydedilen ders o haftanın konusu olarak deney grubuna verilmiş ve öğrencilerin ders videolarını tabletlerine yüklemeleri sağlanmıştır. Deney grubundan videoları ders öncesi okul dışında izlemesi istenmiştir. Sınıf dışında videolarını izleyip derse hazırlanan öğrenciler her hafta sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmışlardır. Ders kapsamında öğrenciler tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma ve uygulama etkinliklerine katılmışlardır. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile dersten sonra odak grup görüşmesi yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre öğrenciler görüşmelere katılmış ve dört hafta boyunca görüşmeler devam etmiştir. Haftalara göre ayrıntılı uygulama adımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.


Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Süreci

	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta
	Deney Grubu			
	Ön test			TYS Modeli Video:15dk/230mb
TYS Modeli	TYS Modeli Video:35dk/336mb Görüşme 1	TYS Modeli Video:26dk/620mb Görüşme 2	TYS Modeli Video:15dk/240mb Görüşme 3	Görüşme 4 Son test

Tablo 1 (devamı).*Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Süreci*

	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta
	Kontrol Grubu			
Geleneksel Model	Ön test Geleneksel Model	Geleneksel Model	Geleneksel Model	Geleneksel Model Son test

Kontrol grubunda, o haftanın öğretim programında yer alan konular işlenmiştir. Bu sırada ders kayıt altına alınmıştır. Birinci ders bitmeden öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. İkinci derste ise o haftanın etkinlik ve uygulamaları yapılmıştır. Aynı etkinlik ve uygulamalar deney grubundaki öğrenciler tarafından evde videolar izlendikten sonra okulda yapılmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları yerler öğretmen tarafından açıklanmıştır. Aşağıda örnek uygulama faaliyetleri yer almaktadır.

İşlem Basamakları	Öneriler
➤ 10 slayttan oluşan bir sunum hazırlayınız.	
➤ Hazırlanmış olduğunuz sunumda slaytlar arasında geçiş efektleri ekleyiniz.	➤ Animasyonlar / Animasyon
➤ Geçiş efektlerinin hızını değiştiriniz.	➤ Geçiş Hızı
➤ Sunuma ses efekti ekleyiniz.	➤ Animasyonlar / Geçiş Sesi
➤ Slaytlar içinde bulunan nesnelere öne çıkaran özel animasyonlar tanımlayınız.	➤ Özel Animasyon
➤ Gösteri sırasında sunum içindeki 1, 2, 4, 7, 8 ve 10. slaytların görüntülenmesini sağlayacak düzenlemeleri yapınız.	➤ Özel Gösteri
➤ 3. slayt içine eylem düğmesi ekleyerek 6. slayta geçişi sağlayan bir köprü oluşturunuz.	 ➤ Köprü
➤ 5. slayt içine; tıkladığında www.meb.gov.tr bağlantısına erişim imkânı veren bir eylem düğmesi ekleyiniz.	

*Şekil 2. Örnek uygulama faaliyetleri***2.6. Araştırmanın etik izni**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma için 03/03/2015 tarihinde Mazıdağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden 97089104/903.02/2320057 belge sayısıyla izin alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ve öğrencilerin TYS modeli hakkındaki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Amaç kapsamında bu bölümde araştırma sorularının paralelinde nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

3.1. TYS modelinin akademik başarıya etkisi

Uygulamaya başlamadan önce her iki grubun birbirine denk, yani benzer olduğundan emin olmak ve yöntemlerin etkililiğinde ön bilginin etkisini kontrol altına almak için gruplara ön test uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki ön teste katılan öğrenci sayıları (N), ön test puanlarının ortalaması (\bar{x}), standart sapma (SS), serbestlik derecesi (Sd) ve anlamlılık düzeyi (p) değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.
Grupların Ön Test Puanlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	13	47,69	8,32	25	-0,89	0,377
Kontrol Grubu	14	44,28	11,06			

Tablo 2 incelendiğinde ön test için gruplar arası anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(27)}=-0,89$, $p>0,05$). Bu da her iki grubun uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir. Yani grupların uygulama öncesi şartlarının eşit olduğunu varsayabiliriz. Bu da araştırmacılar için istenen bir durumdur. Dört haftalık uygulama sonrasında ise gruplara son test yapılmış ve son teste ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

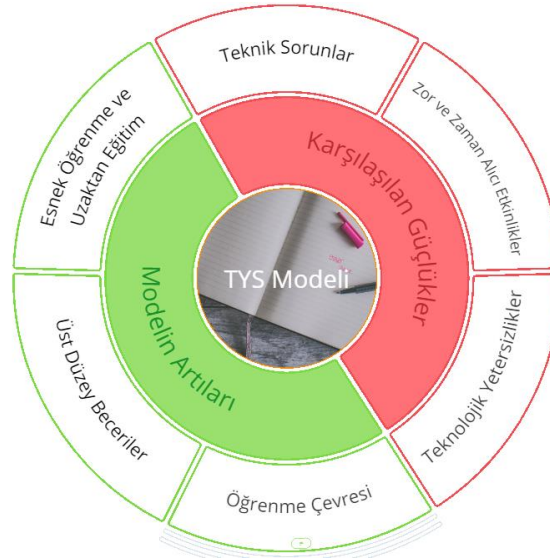
Tablo 3.
Grupların Son Test Puanlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	13	63,23	11,90	25	-1,35	0,197
Kontrol Grubu	14	58,00	7,96			

Tablo 3 incelendiğinde son test için gruplar arası anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(27)}=-1,35$, $p>0,05$). Bu da her iki grubun uygulama sonrasında birbirine denk olduğu, son test puanları arasında bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir. Yani deney grubuna uygulanan TYS modelinin kontrol grubuna uygulanan geleneksel modele göre öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

3.2. TYS modeli hakkında öğrenci deneyimleri

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan, model hakkındaki öğrenci deneyimlerine ulaşmak için dört hafta boyunca deney grubundaki 13 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak metin haline getirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde iki tema ve bunlara bağlı altı kategori oluşmuştur. Analiz sonucunda elde edilen tema ve kategoriler Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3. Analiz sonucunda elde edilen tema ve kategoriler

3.2.1. Modelin artıları

Bu bölümde öğrenci görüşlerinin analizi ile oluşturulan "Modelin artıları" temasına yer verilmiştir. Bu tema öğrenci görüşlerinin olumlu ifadeleri bir araya getirilip organize edilerek oluşturulmuştur. Bu temaya ait kategori ve kod bilgileri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Modelin artıları temasına ait kategori ve kodlar

Şekil 4’te görüldüğü gibi “modelin artıları” temasına ait üç kategori oluşmuştur. Bunlar; esnek öğrenme ve uzaktan öğretim, üst düzey beceriler ile olumlu öğrenme çevresidir. Oluşturulan temaya ait kategoriler ve bunlara ait kodlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde öğrenci görüşleriyle sunulmuştur.

3.2.1.1. Esnek öğrenme ve uzaktan öğretim

Katılımcılar tarafından, TYS modelinin diğer derslerde kullanılan ders işleme şekillerine göre daha esnek bir öğrenme imkânı sunduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler okulda, evde ve arabada tablet veya telefon aracılığıyla video izleyerek öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Mobil cihazların taşınabilir olması bu esnekliği sağlamaktadır. Bununla birlikte internet bağlantısı olan öğrenciler evde uzaktan öğretim yoluyla videolara erişip öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Bu şekilde öğrenciler birçok farklı ortamda öğrenme imkânı bulmaktadır. “Esnek öğrenme ve uzaktan öğretim” kategorisine ait kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Esnek Öğrenme ve Uzaktan Öğretim Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kodlar	f
Tekrar etme imkânı	13
Zaman ve mekândan bağımsız video	10
Dersten geri kalmama	7
Derse hazırlanmada yardımcı	5
Uzaktan eğitim deneyimi	4
Kendi hızında öğrenme	3

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, en çok videoların “Tekrar etme imkânı” (f=13) sağladığı, “Zaman ve mekândan bağımsız video” (f=10) izleme ve “Dersten geri kalmama” (f= 7) gibi fırsatlar sunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Tabloda verilen kodlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Evde videoları sık sık tekrar edebildiğimizden kalıcı oluyor. Anlamadığımız yeri modülden bakıyoruz. Ayrıca tablete yüklediğimiz Office programıyla tekrar da yapabiliyoruz. Ben evde yaptıklarımı etkili buluyorum.” [Ö7]

“Herkes uygulamaları kendisi yaptığı için kendi hızında öğrenip kendine güveni artıyor. Başarı hazzını yaşıyor.” [Ö3]

“Okula gelmeyenler dersten geri kalmıyor. Mesela ben rahatsızdım, arkadaştan videoyu aldım. Böylece dersten geri kalmamış oldum.” [Ö5]

“En önemli artısı “Söz uçar, video kalır.” olmasıdır. Çünkü videoyu tablete kaydediyoruz. İstedığımız zaman istediğimiz yerde izleyebiliyoruz.” [Ö10]

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinde, TYS modelinin kendi hızında öğrenmeyi, evde video ile çalışmanın ise uzaktan öğretim deneyimini sağladığı, öğrencilerin okula devam edemedikleri durumlarda videoyu izleyerek dersten geri kalmadıkları ve istedikleri yerde video izledikleri için zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme imkânına sahip oldukları ifade edilmiştir.

3.2.1.2. Üst düzey kazanımlar

TYS modelinin uygulanmasında öğrencilerin yeni beceriler kazandıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler bu modelde arkadaş ve öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olduklarını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, evde öğrendiklerini okula transfer edebildiklerini ve bunun sonucunda başarı hazzını yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. “Üst düzey kazanımlar” kategorisine ait kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Üst Düzey Kazanımlar Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kodlar	f
İletişim ve tartışma kültürü	11
Kalıcılık	11
Özgüven kazanımı	7
Bilgi transferi	4
Başarı hazzı	4

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin en çok TYS modelinin “İletişim ve tartışma kültürünü” geliştirdiğine (f=11), “Kalıcılık” sağladığına (f=11) ve “Özgüven kazanımına” (f=7) yol açtığına dair ifadeler kullandıkları görülmektedir. Tabloda verilen kodlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Hem öğrenciler arasındaki ilişki hem de öğretmenle olan ilişki geliyor. Çünkü çok fazla soru cevap yöntemi yaptık ve soruları tartıştık.” [Ö2]

“Modelin uygulanması kalıcı oluyor. Çünkü uygulama yapıyoruz ve video izliyoruz. Anlamadığımız yeri soruyoruz. Etkinlik yapmak da eğlenceli oluyor. Zaman çabuk geçiyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz.” [Ö12]

“Bizi derse katılım konusunda model cesaretlendiriyor. Öz güvenimizi artırdı. Çünkü sürekli söz hakkı alıp sınıfta konuşuyoruz. Buda bizi diğer derslerde de cesaretlendiriyor.” [Ö9]

“Bilgimizi diğer derslere aktarma konusunda artısı oldu. Artık bu derste gördüklerimizi diğer derslerde kullanabiliyoruz.” [Ö5]

“Sınıfta etkinliklere katılmak ve soru cevap etkinliklerini başarıyla tamamlamak bana mutluluk veriyor. Ayrıca arkadaşlarıma yardımcı olmam ayrı bir haz veriyor bana ve mutlu oluyorum.” [Ö5]

Öğrenci görüşlerinde ifade edildiği gibi öğrenciler TYS modeli ile gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla sürekli arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen etkinliklerin evde öğrendiklerini pekiştirerek kalıcılık sağladığı, sınıfta etkinliklere katılıp verilen sorulara cevap vererek kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve başarılı olduklarında da başarı duygusunu yaşayarak daha çok mutlu oldukları ifade edilmiştir.

3.2.1.3. Olumlu öğrenme çevresi

Model uygulandıktan sonra yapılan görüşmelerde öğrenciler genellikle olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadelerin öğrenme ile ilgili bölümleri bu kategori altında toplanmıştır. Öğrenciler model ile sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının sağlandığını ifade etmişlerdir. Ağırıklı olarak sınıfta eğlenceli bir ortamın olduğunu bunun da öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. “Olumlu öğrenme çevresi” kategorisine ait kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Olumlu Öğrenme Çevresi Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kodlar	f
Eğlenceli sınıf	15
Aktif katılım	9
Etkileşim artırımı	5
Uygulamaların zamanla sevilmesi	3
Olumlu öğrenme ortamı	2

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler tarafından, TYS modelinin “Eğlenceli sınıf” (f=15) ortamını sağladığı, model ile sınıfta “Aktif katılımın” (f=9) gerçekleştiği ve bununda öğrenmede “Etkileşimi artırdığı” (f=5) ifade edilmiştir. Tabloda verilen kodlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bence okuldaki etkinlikler çok etkiliydi. Kalıcıydı ve eğlenceliydi. Sıkıcı değildi. Öğretmen bize sorular sorup etkinlik yaptırıyordu. Böylece zaman çabuk geçiyor.” [Ö9]

“Okulda yapılan etkinliklere katıldım. Motive edici uygulamalar yaptık. Ayrıca soru cevap etkinliği çok hoşuma gitti. Öğretmen herkesi derse dâhil etti. Bu etkinlikte herkes aktifti.” [Ö7]

“Sınıf içinde uygulamalarda ve soru-cevap etkinliklerinde kişiler arası etkileşim üst seviyededir. Uygulamalarda gruplar halinde katılım sağlanırken soru-cevap etkinliklerinde bireysel katılım vardı.” [Ö11]

“İlk hafta videonun kötü olması ve modele yabancı oluşum bende ön yargı oluşturdu. Başta modeli sevmedim. Ama eksiklikler giderilip sınıf içinde olumlu uygulamalar yapınca modeli sevmeye başladım.” [Ö5]

“Sınıfta etkinlik ve uygulama yapıldıktan sonra soru-cevap etkinliğiyle tahtaya kalkıp etkileşimli tahtada sorulan sorulara çözüm bulma, sınıfta zamanın eğlenceli geçmesine yol açıyor. Böylece sınıfta olumlu hava oluşuyor.” [Ö9]

Öğrenci görüşlerinden anlaşılabilceği gibi öğrenciler TYS modeli ile derslerin eğlenceli geçtiğini, zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını dile getirmişlerdir. Etkinliklere aktif katılım sağlanarak etkileşim kurulduğunu ve bunun da olumlu öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sevilen modelin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini söylemişlerdir.

3.2.2. Karşılaşılan güçlükler

Bu bölümde öğrenci görüşlerinin analizi ile oluşturulan “Karşılaşılan güçlükler” teması verilmiştir. Bu temada öğrenci görüşlerinin olumsuz ifadeleri bir araya getirilip organize edilerek sunulmuştur. Bu temaya ait kategori ve kod bilgileri Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Karşılaşılan güçlükler temasına ait kategori ve kodlar

Şekil 5’te görüldüğü gibi “Karşılaşılan güçlükler” temasına ait üç kategori oluşmuştur. Bunlar; teknik sorunlar, teknolojik yetersizlikler ile zor ve zaman alıcı etkinliklerdir. Oluşturulan temaya ait kategoriler ve kodlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde öğrenci görüşleriyle sunulmuştur.

3.2.2.1. Teknik sorunlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde olumlu ifadelerin yanında olumsuz durumları yansıtan olumsuz ifadelerin de kullanıldığı görülmüştür. Bunların başında “Teknik sorunlar” gelmektedir. Teknik sorunlar kapsamında öğrenciler sık sık şarj problemi yaşadıklarını, tabletlerin arızalanması durumunda tamir süresinin uzun olduğunu ve video ile ilgili kalite ve süre problemlerinin yaşadığını ifade etmişlerdir. “Teknik sorunlar” kategorisine ait kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.*Teknik Sorunlar Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar*

Kodlar	f
Şarj sorunu	7
Düşük kalitede ve uzun video	6
Tablet arızası	6

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok “Şarj sorunu” (f=7), “Düşük kalitede ve uzun video” (n=6) ve “Tablet arızası” (f=6) gibi teknik problemleri dile getirdikleri görülmektedir. Tabloda verilen kodlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Köyde sık sık elektrik kesintileri yaşamaktayız. Bu elektrik kesintileri de tableti şarj edememe yol açıyor.” [Ö5]

“Bence eksik yanı videoların iyi çekilmemesi ve bazılarının uzun olmasıdır. Ayrıca bu modelde internetle yayın yapılmalı. Videolar internete konulmalıdır. Bundan herkesin faydalanması gerekir.” [Ö11]

“Video uzun olduğundan sıkıldım. Fakat sınıfta sorular sordum, arkadaşlara yardım ettim ve uygulamada yapınca çok kalıcı ve etkili oldu.” [Ö8]

Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tabletlerin birçoğunun yaşanan donanım problemlerinden ötürü şarjlarının çabuk bittiğini, kırsal bölgelerde yaşamaları sebebiyle sık sık elektrik kesintisi yaşadıklarını ve tabletleri şarj edemediklerini dile getirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte sadece ilk çekilen videoda sürenin uzun olması ve video kalitesinin kötü olması öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

3.2.2.2. Teknolojik yetersizlikler

Öğrencilerin TYS modeli ile ilgili karşılaştıkları bir diğer problemin “Teknolojik yetersizlik” olduğu görülmüştür. Burada öğrencilerin bilgisayar sahibi olmamalarının, evde uygulama yapma konusunda sıkıntılar yaşattığı ifade edilmiştir. Ayrıca internetin yaygın olmaması video ile dersi dinleyen öğrencilere araştırma yapma, anlamadığı yerleri sorgulama fırsatı vermemiştir. Bu da kırsal kesimlerde teknolojik yetersizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. “Teknolojik yetersizlik” kategorisine ait kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.*Teknolojik Yetersizlikler Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar*

Kodlar	f
Bilgisayarın olmayışı	10
İnternetin yaygın olmaması	5

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin “Bilgisayarın olmaması” (f=10) ve “İnternetin yaygın olmaması” (f=5) konusunda fikirlerini ilettikleri görülmektedir. Özellikle evde bilgisayar ve internet bağlantısının olmaması öğrencilerin araştırma yapma güdülerini engellemektedir. Sorunlarına anında dönüt alamamaları nedeniyle motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Tabloda verilen kodlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Teknolojik anlamda eksiklikler yaşıyorum. Bilgisayarım olmadığından evde araştırma yapamıyorum. Sadece tablete yüklenen videoları izliyorum. Bu da yetersiz olabiliyor. Ayrıca internet ve bilgisayar sahibi olsaydık öğretmenle uzaktan eğitim yapabilirdik.” [Ö7]

“Evde bilgisayarım olmadığı için konu hakkında araştırma yapamadım, ama videoyu izledim ve modülden tekrar yaptım.” [Ö10]

“Ben evde işlenen konu hakkında modülü inceledim. Bu hafta tabletim arızalıydı. Bilgisayarım olmadığı içinde videoyu izleyecek herhangi bir ortam bulamadım.” [Ö1]

Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere ağırlıklı olarak tableten video izlendiği ve tablete yüklenen ders modüllerinin okunduğu görülmektedir. Fakat evde internet ve bilgisayarın olmamasının bazı sorunları beraberinde getirdiği ifade edilmiştir. Özellikle bilgisayarın olmamasının uygulama ve internetten araştırma yapma konusunda eksiklikler doğurduğu öğrenci görüşlerinde görülmüştür. Ayrıca teknolojik yetersizlikler ders dışı anlatımların asenkron (video) şekilde yürütülmesine ve bu da öğretmenin anında dönüt verememesine yol açmıştır.

3.2.2.3. Zor ve zaman alıcı etkinlikler

Bazı öğrenciler etkinlikleri zor bulduğunu ve bunların zaman aldığını ifade etmiştir. TYS modeli ile yeni tanışan öğrencilerin ilk etapta modele alışmakta zorlandıkları görülmüştür. “Zor ve zaman alıcı etkinlikler” kategorisine ait kodlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Zor ve Zaman Alıcı Etkinlikler Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kodlar	f
Zaman sıkıntısı yaşanması	5
Uygulamaların zorluk düzeyi	4

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerde “Zaman açısından sıkıntı yaşadıklarını” (f=5) ve “Uygulamaların zorluk düzeyinin” (f=4) yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle ilk haftada modele uyum sağlamada zorluk yaşayan öğrenciler bu tür sorunları dile getirmişlerdir. Zamanla modele alışan öğrencilerin olumsuz düşünceleri yerini olumlu düşüncelere bırakmıştır. Tabloda verilen kodlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Uygulama daha çok sınıfta yapabildim. Evde bilgisayarım yok. Tabletten uygulama yapmada zorlandım. Ayrıca uygulamalar biraz daha kolay olmalı bence.” [Ö2]

“Okulda uygulama yapmak çok etkili oluyor. Bilgi unutulmadan hemen tekrar etmiş oluyoruz. Fakat sınıf dışında yapamıyorum. Yoruluyorum, bu da evde video izlemememe neden oluyor. Bu yüzden evde zaman sıkıntısı çekiyorum. Bazen videoyu okula gelirken izliyorum.” [Ö1]

“Bence sınıf içi etkinlikler çok etkiliydi. Video izlemeyen arkadaşlar sınıf içi uygulamalarda zorlandılar. Ama biz onlara yardımcı olduk. Mesela ben iki arkadaşıma uygulamada yardım ettim.” [Ö9]

“Dersi evde boş zamanımda işlediğimden okuldaki ders zamanında etkinlik yaparak bilgi kalıcı oluyor. Ayrıca derse daha fazla zaman ayırmış oluyoruz.” [Ö13]

Öğrenci görüşleri incelendiğinde bilgisayarın olmamasının tableten uygulama yapmayı güçleştirdiği, sınıf içinde etkinlik ve uygulama yaparken sınıf dışında bunun mümkün olmadığı ve etkinlik ve uygulamalarda sınıf içi dayanışmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı öğrenciler tarafından, sınıf dışında konunun öğrenilmesinin sınıf içi zaman artımını sağladığı, yani sınıf içinde uygulama ve etkinliğe daha çok zaman kaldığı ifade edilmiştir.

Sonuç olarak öğrenci görüşlerinden yola çıkıldığında modelin artıları ve karşılaşılan güçlükler şeklinde iki tema oluşmuştur. Bu temalara ait kategori ve kodlar yukarıda ayrı ayrı verilmiştir. Genel olarak öğrencilerin modelden memnun oldukları görülmüştür. Fakat uygulama sırasında teknolojik bazı problemlerle karşılaştıkları ifade edilmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin TYS modeli hakkındaki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1- Modelin uygulanması sırasında teknolojik araçlara ihtiyaç duyulduğu,
- 2- Modelin klasik modellere göre daha güdüleyici olduğu,
- 3- Model sayesinde, derse devam edemeyen öğrencilerin dersten geri kalmadıkları,
- 4- Modelin zaman ve mekâna bağlı kalınmayan bir öğrenme ortamı sağladığı,
- 5- Model ile öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcı olduğu,
- 6- Modelin, öğrencileri derse daha çok dahil ederek onların özgüvenlerinin artmasını sağladığı,
- 7- Modelde, öğrencilerin evde video izleyerek uzaktan öğretim deneyimi kazandıkları,
- 8- Model ile sınıf içinde etkinliklere katılmanın öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi arttırdığı,
- 9- Modelin okulda aktif katılımı ile uygulanmasının sınıf içinde olumlu bir hava oluşturduğu ve sınıfta iş birliği içeren eğlenceli bir ortam sağladığı,
- 10- Model ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ve bireysel hızlarına göre öğrenmelerini gerçekleştirdikleri,
- 11- Modelin uygulandığı ilk haftalarda öğrenciler tarafından benimsenmediği, klasik yöntemlere alışan öğrencilerin yeni bir modele ayak uydurmada zorlandıkları,
- 12- Modelden memnun kalan öğrencilerin modelin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına varılmıştır.

Çalışmada yer alan araştırma soruları kapsamında deney ve kontrol gruplarının arasında ön test ve son test puanları kıyaslanmıştır. Burada deney grubu son test puanları (D=63,23) kontrol grubu son test puanlarından yüksek olmasına rağmen (K= 58,00) gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Alanyazında TYS modelinin başarıya etkisinin olmadığını ifade eden çalışmalar olduğu gibi (Al-Abdullatif, 2020; Cabı, 2018; Dixon & Wendt, 2021; Docherty vd., 2021; Smallhorn, 2017) başarıya etkisinin olduğunu savunan çalışmalar da oldukça fazladır (Alamri, 2019; Ali vd., 2021; Bolatlı & Koruyucu, 2020; Ghanaat & Habibzadeh, 2021; Gökdaş & Gürsoy, 2018; Halasa & Kansızoğlu, 2021; Zhao vd., 2021). Tural ve Yazar (2021) ise TYS modeline yönelik meta analiz çalışmasında akademik başarıya yönelik etki büyüklüğünün yüksek çıktığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamasının birçok nedeninin olabileceği düşünülmektedir. Bunların başında öğrencilerin evde video izlemesi noktasında denetimin olmaması, video izlerken karşılaşılabilecekleri sorunlara yanıt bulamamaları, tabletlerde yaşanan teknik aksaklıkların giderilmesinin uzun zaman alması, ilk etapta modele karşı ön yargı geliştirilmesi, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin evde canlı platformlar ile faaliyetleri sürdürmemesi, izledikleri videoların içerik açısından yetersiz olabilmesi ve video sürelerinin uzun veya kısa olması gibi nedenler gösterilebilir. Benzer şekilde Cabı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf dışı çalışma sürelerinin kısıtlı olması, bireysel çalışabilme yeteneğinin gerekliliği, tekrar etme stratejilerinin kullanılması gerektiği ve evde çalışma konusunda denetimin olmaması gibi nedenlerden dolayı gruplar arası anlamlı farklılık görülmediği ifade edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusuyla ilgili olan model hakkındaki öğrenci deneyimlerine yönelik odak grup görüşmesi yapılmış ve analiz sonucunda görüşler iki tema altında toplanmıştır. Bunlar “Modelin artıları” ve “Karşılaşılan güçlükler” şeklindedir. Modelin artıları teması kapsamında, alanyazında modelin esnek bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve sınıf içinde öğrencilerin etkinliklere katılmalarında onları cesaretlendirdiği ve derse aktif katılımın arttığı ifade edilmektedir (Aslan, 2020; Clark, 2015; Graham vd., 2017; Hodgson vd., 2017; Mazur vd., 2015; Rudow & Sounny-Slitine, 2015). Ayrıca sınıf içinde işbirlikli öğrenme aktiviteleri gibi aktif öğrenme stratejilerinin kullanıldığı da belirtilmiştir (Critz & Knight, 2013). Bulgular kapsamında modelin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve sınıf içinde tartışma kültürünü sağlayıp öğrenciler ile öğretmen arasında etkileşimi arttırdığı görülmüştür. Bu durum literatürle benzerlik göstermektedir. (Aydın & Demirel, 2017; Kara, 2016; Rudow & Sounny-Slitine, 2015; Sakar & Uluçınar Sağır, 2017). Burada temel düzey bilgiler teknoloji yardımıyla sınıfın dışında edinilirken, üst düzey beceriler ise arkadaşlar ve öğretmenle sınıfta edinilmektedir (Herreid & Schiller, 2013). Dolayısıyla öğrenciler bu modelle pasif alıcı durumundan aktif alıcı durumuna geçmektedir (Sırakaya, 2017). TYS modelinde öğrenciler öğrenmelerini sınıf dışında videolar ile gerçekleştirdikleri için öğrencilerin sınıf içinde etkinlik ve uygulama yapmaya daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Bulgularda ifade edilen bu durum alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Aslan, 2020; Clark, 2015; Foldnes, 2016; Kostaris vd., 2017). Böylece öğrenmeler için daha fazla zaman sağlanarak dersin etkinliklerle yürütülmesinin önü açılmaktadır. Böylece öğrenci sınıfta daha çok etkinlik yapmakta, evde ise öğretmenin videolarını izleyerek konuya hazırlıklı bir şekilde katılım göstermektedir. Bundan dolayı bu model ile gerçekleşen öğrenmelerde öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Hawks, 2014; Kara, 2016; Koç, 2016). TYS modeli ile ders işlemenin oyun oynamaya benzediği ve zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılmadığı şeklinde öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu çerçevede Sırakaya (2017) çalışmasında öğrencilerin sıkılmadan eğlenceli bir şekilde öğrenebildiklerini ve derse ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler sosyal öğrenmenin sağlandığı sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenleriyle aralarındaki iletişimin arttığını ifade etmişlerdir. TYS modelini eğlenceli bulan çalışma grubundaki öğrenciler, bu modelin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum literatürle de benzerlik göstermektedir (Frydenberg, 2013; Sırakaya, 2015).

Karşılaşılan güçlükler teması kapsamında ise modelde yer alan ders videolarının uzun ve düşük çözünürlükte olması şeklindeki olumsuz bulgular alanyazındaki benzer ifadelerle örtüşmektedir. Critz ve Knighr (2013) çalışmalarında video sürelerinin çok önemli olduğunu, videoların uzun olmaması gerektiğini aksi takdirde öğrencinin tek başına uzun videoları izlemesinin sorun yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu videoların ders öğretmeni tarafından hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir (Bergmann & Sams, 2012; Çakır & Yaman, 2018). TYS modelinin uygulanmasında teknolojik gereksinimlere ihtiyaç olduğu ve bu modelin öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanımına imkân sağladığı görülmüştür (Aslan, 2020; Kara, 2015; Schlairet vd., 2014; Temizyürek & Ünlü, 2015). Ayrıca teknolojik gereksinimleri sağlayamayan öğrencilerin modelin uygulanmasında zorlandıkları görülmüştür. Özellikle internet bağlantısının veya bilgisayarların olmamasının evde uygulama yapma konusunda öğrencileri zorladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler gün boyu okulda olmalarının yoruculuğu ve elektrik kesintisi sebebiyle tabletlerini şarj edememeleri gibi nedenlerle video izleme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında da bazı araştırmacılar öğrencilerin videoları yeterince izleyemediklerini ifade etmiştir (Beatty vd., 2019; Burgoyne & Eaton, 2018; Sammel vd., 2018). Sınıf dışında öğrenmeyi gerçekleştiremeyen öğrencilerin sınıf içinde etkinliklere katılamadıkları görülmüş (Aydemir, 2019; Blynaut & Moser, 2019; Sammel vd., 2018) ve sınıf dışında

faaliyetlerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini kontrol etmenin oldukça zor olduğu ifade edilmiştir (Alsancak-Sırakaya & Seferoğlu, 2017).

5. ÖNERİLER

Çalışma bulguları ve sınırlılıkları kapsamında sonraki araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- 1- Çalışmanın daha geniş örneklem grubuyla ve daha uzun soluklu, zamana yayılarak yürütülmesi,
- 2- Yükseköğretimde sıklıkla kullanılan bu modelin diğer öğrenim seviyelerinde de yaygınlaştırılması,
- 3- Modelde teknolojik yetersizlikten dolayı video yoluyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Bunun teknolojik altyapıya uygun koşullarda da yürütülmesi suretiyle öğrenci takibinin çevrim içi platformlarla yapılabilmesi,
- 4- Evden çalışma prensibine dayanan bu modelde öğrencilerin bireysel çalışmaları gerektiğinden öğretmenler tarafından öğrencilerin sınıf dışında geri bildirimlerle desteklenmesi,
- 5- Sınıf içi zamanın kısıtlı olduğu derslerde özellikle ders dışından zaman kazandıran bu modelin öğretmenler tarafından tercih edilmesi,
- 6- Bilişim Teknolojileri alanında uygulanan TYS modelinin farklı konu ve derslerde kullanılması,
- 7- TYS modeli kullanılmadan önce model hakkında öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirmelerin yapılması ve öğrencilerin modele ilişkin olası kaygılarının giderilmesi, gerekli durumlarda velilerle görüşülmesi, okul yöneticilerine model hakkında bilgi verilmesi,
- 8- Ders videolarının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu sebeple hazır videolar yerine öğretmenin ders anlatımı yaptığı videoların sunulması, videoların 10 dakikadan uzun olmaması ve ses ve görüntü kalitesinin iyi olması,
- 9- Bu model ile farklı modellerin etkisinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aidinopoulou, V., & Sampson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 237-247.
- Akgün, E. (2019). 2023 eğitim vizyonunda dijital dönüşüm. <https://setav.org/assets/uploads/2019/03/233p.pdf>
- Al-Abdullatif, A. M. (2020). Investigating self-regulated learning and academic achievement in an eLearning environment: The case of K-12 flipped classroom. *Cogent Education*, 7(1), 1835145. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1835145>
- Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(1), 103-119. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2019.096786>
- Alsancak Sırakaya, D. & Seferoğlu, S. S. (2017). Ters yüz sınıf modelinde bireysel özelliklerin rolüyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* içinde (ss. 725-754). TOJET.
- Ali, M. M., Yasmin, T., & Khizar, N. U. (2021). The application of flipped classroom approach on the academic performance of Pakistani ESL learners. *Elementary Education Online*, 20(5), 2552-2561.
- Aslan, A. (2020). Ters yüz edilmiş sınıf öğretim modeli ve coğrafya derslerinde uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 51-69.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı alguları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=T1mWGp9MngYYkCSgiJvtVsM_D-tNtnX-UU1yxs8MU9BKTofID0VZw65IBqf4x13n
- Aydemir, E. (2019). *The impact of flipped classroom approach on the reading and writing achievement self-regulated learning, and classroom interaction of pre-service English teachers* [Doctoral dissertation, Bahçeşehir University]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=jNRDC1RLfVd4_T7x7ZXmmedSmbpSty01TkHiH4Uv--ba8k5DpwzR7CiPacF9HxyE
- Aydın, B. & Demirel, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Beatty, B. J., Merchant, Z., & Albert, M. (2019). Analysis of student use of video in a flipped classroom. *Tech Trends*, 63(4), 376–385. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0169-1>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International society for technology in education. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Cabi, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 202-221.
- FLN. (2014). “What is flipped learning?”. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomized experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49. <https://doi.org/10.1177/2F1469787415616726>
- Gariou-Papalexiou, A., Papadakis, S., & Georgiadu, I. (2017). Implementing a flipped classroom: A case study of biology teaching in a Greek high school. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 47-65.
- Garner, B., & Chan, M. (2019). Student perceptions of learning and engagement in a flipped versus lecture course. *Business and Professional Communication Quarterly*, 82(3), 357–369. <https://doi.org/10.1177/2329490619833173>
- Ghanaat, H., & Habibzadeh, A. (2021). Analyzing the impact of flipped classroom on students' mathematical academic achievement and attitude towards mathematics. *Research in Curriculum Planning*, 17(67), 183-196. <https://dx.doi.org/10.30486/jsre.2021.1909828.1736>
- Gökdaş, İ. & Gürsoy, S. (2018). İlkokullarda dönüştürülmüş sınıf modelinin matematik dersindeki akademik başarı ve motivasyona etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 159-174.
- Graham, M., McLean, J., Read, A., Suchet-Pearson, S., & Viner, V. (2017). Flipping and still learning: Experiences of a flipped classroom approach for a third-year undergraduate human geography course. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(3), 403–417. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1331423>

- Halasa, S., Abusalim, N., Rayyan, M., Constantino, R. E., Nassar, O., Amre, H., ... & Qadri, I. (2020). Comparing student achievement in traditional learning with a combination of blended and flipped learning. *Nursing Open*, 7(4), 1129-1138. <https://doi.org/10.1002/nop2.492>
- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: Now or never? *AANA Journal*, 82(4), 264-269.
- Hayrsever, F. & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665– 680. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12340a>
- Kansızoğlu, H. B., & Cömert, Ö. B. (2021). The effect of teaching writing based on flipped classroom model on metacognitive writing awareness and writing achievements of middle-school students. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8823>
- Kara, C. O. (2015). Ters yüz sınıf. *Toraks Cerrahisi Bülteni*, 9(3), 224-228. <https://doi.org/10.5152/tcb.2015.064>
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45), 12-26.
- Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=aEzj_IdWAsjiSAfK3qwrBqYSSs5-3SuX5tM_foct8gfJ1BKUOhSUn8QMcN_cxXU
- Kazanidis, I., Pellas, N., Fotaris, P., & Tsinakos, A. (2018). Can the flipped classroom model improve students' academic performance and training satisfaction in higher education instructional media design courses? *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 2014–2027. <https://doi.org/10.1111/bjet.12694>
- Koç, S. (2016). The influence of flipped learning on attitudes of students towards technology in 8th grade math lesson. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(11), 61-68.
- Kostaris, C., Sergis, S., Sampson, D. G., Giannakos, M. N., & Pelliccione, L. (2017). Investigating the potential of the flipped classroom model in K-12 ICT teaching and learning: An action research study. *Educational Technology and Society*, 20(1), 261–273.
- MacKinnon, G. (2015). Determining useful tools for the flipped science education classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(1), 44-55.
- Mazur, A. D., Brown, B., & Jacobsen, M. (2015). Learning designs using flipped classroom instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(2), 1-26. <https://doi.org/10.21432/T2PG7P>
- Nawi, N. A., Jawawi, R., Matzin, R., Jaidin, J. H., Shahrill, M., & Mundia, L. (2015). To flip or not to flip: The challenges and benefits of using flipped classroom in geography lessons in Brunei Darussalam. *Review of European Studies*, 7(12), 133-145.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış sınıf uygulamasının etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://dspace.gazi.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12602/187085/?sequence=1&isAllowed=y>
- Pehlivan, F. & Arabacıoğlu, T. (2020). 2010-2018 yılları arasında Türkiye’de yapılmış dönüştürülmüş sınıf araştırmalarının içerik analizi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2), 894-911. <https://doi.org/10.17679/inuefd.686077>
- Rudow, J., & Sounny-Slitine, M. A. (2015). The use of web-based video for instruction of GIS and other digital geographic methods. *Journal of Geography*, 114(4), 168–175. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.977932>
- Sakar, D. & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sammel, A., Townend, G., & Kanasa, H. (2018). Hidden expectations behind the promise of the flipped classroom. *College Teaching*, 66(2), 49– 59. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1189392>
- Schlairet, M. C., Green, R., & Benton, M. J. (2014). The flipped classroom: Strategies for an undergraduate nursing course. *Nurse Educator*, 39(6), 321-325.
- Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334-1339. <https://doi.org/10.1021/ed400868x>
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41.
- Shaffer, S. (2016). One high school English teacher: On his way to a flipped classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(5), 563–573. <https://doi.org/10.1002/jaal.473>

- Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, 8(2), 43-53. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.381>
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Strayer, J. (2009). *Inverting the classroom: A study of the learning environment when an intelligent tutoring system is used to help students learn*. VDM-Verlag Müller.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Tekin, O., & Sarıkaya, E. E. (2020). Flipped classroom model in high school mathematics. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 301-314.
- Temizyürek, F., & Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped Classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=DPTYuy3wRPq_qvCPSqUB67WBHdteLEQqyOZuKlnzzJXG5pBojHY6ELWXfpzXzVn7
- Triantafyllou, E., & Timcenko, O. (2014). Introducing a flipped classroom for a statistics course: A case study. In *The 25th EAEEIE Annual Conference (EAEEIE)* (pp. 5-8). IEEE.
- Tsai, C. W., Shen, P. D., & Lu, Y. J. (2015). The effects of problem-based learning with flipped classroom on elementary students' computing skills: A case study of the production of eBooks. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 11(2), 32-40. <http://dx.doi.org/10.4018/ijicte.2015040103>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Turan, Z. & Gökteş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Total, Ö., & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09706-9>
- Uçar, H. & Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: Bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 143-157. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m>
- Wei, X., Cheng, I. L., Chen, N. S., Yang, X., Liu, Y., Dong, Y., & Zhai, X. (2020). Effect of the flipped classroom on the mathematics performance of middle school students. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1461-1484. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-020-09752-x>
- Zhao, L., Liu, X., & Su, Y. S. (2021). The differentiate effect of self-efficacy, motivation, and satisfaction on pre-service teacher students' learning achievement in a flipped classroom: A case of a modern educational technology course. *Sustainability*, 13(5), 2888. <https://doi.org/10.3390/su13052888>
- Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: Student and teacher perceptions. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 213-228. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Technological developments today have led to the emergence of many methods that have started to take education outside the classroom. In cases where in-class time is insufficient, one such method that provides additional time is the Flipped Classroom model (FCM), which has been frequently heard in recent years. In this model, students prepare for the lesson at home, watch videos on the subject, and do activities and practices at school for what they have learned at home. In this model, students learn information outside the classroom using technological devices and perform activities in the classroom (Strayer, 2012). The teacher conducts the lesson with the students outside the classroom via video. In the classroom, he performs activities through problem solving and individual or group work (Bergmann & Sams, 2012). In the lessons where this model is used, it is possible to ensure independence from time and place where lectures and homework change places (Turan & Göktaş, 2015).

In this study, the aim is to examine the effect of FCM on students' academic achievement and the experiences of these students about the FCM model. In this direction, the research questions of the study are as follows.

- 1- What is the effect of FCM on academic achievement?
- 2- What are the experiences of the students with the FCM?
 - a. What are the challenges they face in the FCM?
 - b. What are their perceptions of learning benefits in the FCM?

2. METHOD

The research design was based on the mixed-methods approach, including both qualitative and quantitative research methods. The study sample consisted of 27 students pursuing their high school education in a vocational and technical high school in Mardin in the academic year 2014-2015. The students were randomly divided into two groups as the experimental and control group. The students in the experimental group were assigned to watch the target videos at home and perform follow-up activities at school. The students in the control group were assigned to follow their conventional school courses and perform follow-up activities at home. The students in both groups were administered pre- and post-tests. By using the outcomes of the pre- and post-tests, the effects of FC were analyzed based on the correlations established between the groups. In addition, 13 students who were well-informed about FC applications and watched the assigned videos on a regular basis were asked to share their views through focus group interviews for a period of 4 weeks. To investigate the advantages and limitations of FC applications, content analysis was performed by using the data obtained through interviews made with the students.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Qualitative and quantitative data were obtained in the study. The academic achievement test administered to the students showed that there was no quantitatively significant difference between the experimental and control groups. Numerous findings were obtained in the qualitative data obtained through the focus interviews which, in general, showed that the students were generally satisfied with the model. The interviews also showed that technological requirements needed to be satisfied in the implementation of the model, that the model was more motivating than the classical model, and that the model provided a learning environment independent of time and place. The FCM increased communication between the students and the teacher and that led to self-confidence in the students: It created a positive atmosphere in the classroom and gave the students the opportunity to learn collaboratively. The students were responsible for their own learning in in-class and out-of-class activities, and they learned at their own individual pace. The model was not adopted by the students in the first weeks. The students who were used to the classical method had difficulty in adapting to a new method. The students who got used to the FCM over time were satisfied with the model and believed that the FCM model should be used in other courses as well.

The pre-test and post-test scores were compared between the experimental group and the control group. Although the experimental group posttest scores ($\bar{X} D = 63,23$) were higher than the control group posttest scores ($\bar{X} K = 58,00$), there was no significant difference between the groups. In the literature, there are studies that report that the FCM has no effect on success (Al-Abdullatif, 2020; Cabı, 2018; Dixon & Wendt, 2021; Docherty et al., 2021).

The opinions of the students were gathered through focus group interviews under two themes as the advantages of the model and the difficulties encountered. In terms of the advantages of the model, Graham et al. (2017) state that the model creates a flexible learning environment and that students are encouraged to participate in activities

in the classroom and that active participation in the lesson increases. In addition, it was found that active learning strategies such as cooperative learning activities were used in the classroom (Critz & Knight, 2013). The students stated that the model developed high-level thinking skills and provided a culture of discussion in the classroom and increased interaction between students and teachers (Aydın & Demirer, 2017; Rudow & Sounny-Slitine, 2015). While the students acquire lower-level information outside the classroom through technology, they acquire higher-order thinking skills in the classroom with their friends and teachers (Herreid & Schiller, 2013). Therefore, the students switched from passive recipients to active users via this model (Sırakaya, 2017).

In terms of the difficulties encountered, the lecture videos were considered long and their resolution was low. Critz and Knighr (2013) state that the duration of videos is very important and that the videos should not be long because it will be problematic for students to watch long videos alone. The interviews also showed that the videos should be prepared by the course teacher (Bergmann & Sams, 2012). It was also reported that there was a need for technological requirements to be met for the students to be able to use the technology effectively (Schlairet et al., 2014). The students who could not meet the technological requirements had difficulties in the application of the model. The lack of internet connection or computers, in particular, made it difficult for the students to use the model at home. Some students also stated that they could not find the opportunity to watch videos because they were at school all day long and were sometimes unable to charge their tablets due to power outages. Similarly, in the literature, some researchers state that students could not watch videos adequately (Beatty et al., 2019; Burgoyne & Eaton, 2018).

The results show that there was no significant difference between the two groups in terms of academic success. However, it was revealed that the students had positive attitudes towards the FCM and believed that the method should be utilized for other school subjects and that the use of this method increased their motivation. On the other hand, the students stated that the use of this method relies on having adequate technological equipment as well as a well-established system and that the teachers and students need to be trained adequately to be able to use this method.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma için 03/03/2015 tarihinde Mazıdağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden 97089104/903.02/2320057 belge sayısıyla izin alınmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma, 2.yazarın danışmanlığında 1. yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %55, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %45'tir.

1. Yazar: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, bulgular ve tartışma, raporlaştırma.
2. Yazar: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, bulguların yorumlanması, sonuç.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmanın yazarları, arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını açıkça beyan eder.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.06.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 14.09.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-955655>

AN INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY AND PERCEIVED BENEFIT BELIEFS REGARDING DISTANCE EDUCATION OF PRESERVICE TEACHERS AS FUTURE IMPLEMENTERS

Derya BAŞER¹

ABSTRACT

The current study aims to explore self-efficacy and perceived benefit beliefs of preservice teachers regarding distance education according to their experiences as future implementers of distance education from an undergraduate distance education course they received. A case study was employed including both quantitative and qualitative data collection methods. The participants of the current study were 143 preservice teachers who had completed a distance education course during their undergraduate program at a university in Turkey. Quantitative data were collected through two, five-point, Likert-type scales, with one that assessed self-efficacy towards distance education and one that assessed perceived benefit beliefs regarding distance education. Qualitative data were collected through an open-ended questionnaire. Descriptive statistics results from the scale data revealed that the mean scores for the constructs of self-efficacy and perceived benefit of distance education ranged from 3.66 to 4.07. Correlation analysis results indicated that the preservice teachers' self-efficacy towards distance education was significantly related to their perceived benefit from distance education, $r = .56, p < .01$. The preservice teachers mentioned positive aspects of their distance education course under (1) Contribution of the course to the preservice teachers' knowledge and skills development for technology integration, (2) Contribution of the course to the preservice teachers' knowledge and skills development for designing effective distance education, (3) Positive features of the distance education course, and (4) Positive features of distance education in general. The preservice teachers stated negative aspects under (1) Issues related to common course components, and (2) Issues related to technology. The research results and implications are presented and discussed within this study.


Keywords: Distance education, teacher education, preservice teachers, self-efficacy, benefit belief

GELECEKTEKİ UYGULAMACILAR OLARAK ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖZ YETERLİK VE YARAR ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ÖZ

Bu çalışma, uzaktan eğitimin gelecekteki uygulayıcıları olan öğretmen adaylarının, uzaktan eğitim dersine ilişkin deneyimleriyle birlikte öz yeterliklerini ve fayda inançlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerini içeren bir vaka çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir üniversitede lisans programlarında uzaktan eğitim dersini tamamlayan, 143 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nicel veriler uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve algılanan fayda inançlarını değerlendiren iki beşli Likert tipi ölçek aracılığıyla, nitel veriler açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin betimsel istatistik sonuçları, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve algılanan fayda bileşenlerinin ortalama puanlarının 3,66 ile 4,07 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Korelasyon analizi sonuçları, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterliklerinin algıladıkları fayda ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir, $r = .56, p < .01$. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim dersi ile ilgili olumlu algıları dört başlık altında toplanmıştır: (1) Dersin öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu için bilgi ve beceri gelişimine katkısı, (2) dersin öğretmen adaylarının etkili bir uzaktan eğitim tasarlayabilmeleri için bilgi ve beceri gelişimine katkısı, (3) dersin olumlu özellikleri ve (4) uzaktan eğitimin olumlu özellikleri. Öğretmen adayları dersin olumsuz yönlerini ise (1) ders bileşenleri ile ilgili sorunlar ve (2) teknolojiyle ilgili sorunlar hakkında belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ve çıkarımları makalede tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları, öz-yeterlik, yarar algısı

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, derya.yasar@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-2006-8737>

1. INTRODUCTION

Recently, face-to-face education has been partially or completely replaced by distance education on a worldwide scale in an attempt to prevent the spread of the COVID-19 virus as a pandemic. Even if and when the COVID-19 pandemic is curtailed at some point in the future and we have the opportunity to return to face-to-face education, distance education will likely take on a wider and more important place in formal education when compared back to the pre-COVID era. Therefore, understanding distance education and its requirements is now more important than before in order that it may appropriately contribute to the quality of formal education on offer through benefitting from its affordances.

Distance education has been defined as “institution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors” (Schlosser & Simonson, 2009, p. 1). Based on this definition, institutions should provide learners with digital platforms where they have the opportunity to access all the necessary resources, and to be able to interact with the resources, their peers, and their instructors via electronic media. With the change and diversification of technologies and learning resources in distance education, additional roles, or different at least, have been created for today’s instructors, termed “online roles” (Berigel & Çetin, 2020) which may be classified as: “pedagogic roles,” “social roles,” “managerial roles,” and “technical roles” (Berge, 1995). As such, teacher training has become an essential key element in order for teachers (both preservice and inservice) to fulfill these various roles.

Self-efficacy, as in “how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations” (Bandura, 1982, p. 122), is one of the key concepts on the road to achievement in online teaching platforms (Cho & Shen, 2013; Kundu, 2020; Zimmerman, 2000) as it significantly affects human behavior (Bandura, 1982). Arpacı’s (2017) study indicated that self-efficacy positively affects ease of use and therefore also attitude toward distance education. Another result of Arpacı’s (2017) study was that perceived benefit (usefulness) was conceived as another important concept that can affect attitude toward distance education. Perceived benefit (usefulness) can be defined as “the degree to which a person believes that using a particular system would enhance his or her job performance” (Davis, 1989, p. 320). Yıldız and Erdem (2018) described self-efficacy and perceived benefit of instructors giving distance courses in undergraduate programs for distance education. The results of their study indicated high self-efficacy beliefs in both technology management and virtual classroom management, and low self-efficacy beliefs in learning management. In addition, they found high benefit beliefs in the economical nature of distance learning, but low benefit beliefs in the effectiveness of the learning products and the variety of learning experiences distance education offers.

Researchers have largely focused on improving the quality of distance learning at all levels of education, especially during the pandemic. Many studies have investigated the training of inservice teachers (Sahin-Topalcengiz & Yildirim, 2020; Schreiber & Jansz, 2020; Tekin, 2020) and preservice teachers’ development through distance learning (Gurjar, 2020; Karakus et al., 2020; Sutiah et al., 2020). Whilst these studies have investigated both inservice and future (preservice) teachers as distance learners; however, they will predominantly be instructors of distance education themselves; therefore, their performances related to what are considered “new roles” is crucial to the success of any distance education they may offer. There have only been a few studies published that have investigated inservice or preservice teachers’ qualifications for distance education. Marek et al. (2021) explored teachers’ experiences regarding distance learning during the COVID-19 pandemic, and concluded that teachers were in need of instructional design training on distance learning. In another study, Arpacı (2017) investigated key factors related to preservice IT teachers’ attitudes and behavioral intentions toward distance education.

Although there has been an increase in the number of online and blended K-12 programs even prior to the pandemic, most teachers generally do not have the opportunities to learn about the appropriate use of online pedagogies and the current technologies employed within distance education as part of their undergraduate teacher education (Cooper et al., 2020). Today’s teacher education programs should prepare future teachers for the appropriate design and delivery of distance education in order to provide tomorrow’s teachers with the skills necessary for the conditions likely to develop following a return to “normality” after the pandemic (Rice & Deschaine, 2020). Kanbul et al. (2020) advocated that distance education courses should be included as part of undergraduate preservice teacher training programs as teachers often felt they lacked the required competencies, lacking sufficient knowledge and skills to fulfill the requirements of a distance educator. In Turkey, a distance education course has been added to the new curriculum developed for Faculties of Education, which was implemented as from the 2018-2019 academic year. As an elective rather than compulsory course, all preservice teachers have the option to enroll to this course.

The current study aims to explore the self-efficacy beliefs and perceived benefit beliefs of preservice teachers regarding distance education, and to investigate their experiences about the elective Distance Education course on offer to preservice teachers in Turkey. Within this aim, the self-efficacy and perceived benefit levels of preservice teachers who completed the aforementioned course are described, and the relationship between the two variables

is investigated. The preservice teachers' experiences within the Distance Education course are also presented so as to shed light on how to best design distance education courses in the future. For the purpose of the current study, answers to the following research questions were sought:

- 1- What is the level of self-efficacy belief of preservice teachers toward distance education following completion of a distance education course?
- 2- What is the level of perceived benefit beliefs of preservice teachers from distance education following completion of a distance education course?
- 3- Is there a relationship between the perceived self-efficacy and benefit beliefs of preservice teachers with regards to distance education?
- 4- What are the positive and negative design aspects of a distance education course according to preservice teachers?

2. METHOD

The current study was designed as a case study, employing both quantitative and qualitative data collection methods with the aim being to understand (Yin, 2014) preservice teachers' self-efficacy and perceived benefit towards distance education based on their experiences from a distance education course they completed during their undergraduate teacher education program.

2.1. Participants

The participants of the current study are 143 preservice teachers (85.3% female, 14.7% male) who had each previously completed an elective "Distance Education" course as part of their undergraduate studies at a university in Turkey. The participants were from 11 different disciplines from within the Faculty of Education, and consisted of preservice teachers from the fields of Social Studies (10.5%), English as a Foreign Language (10.5%), Primary School (16.1%), Science (11.9%), Guidance (4.2%), Mathematics (6.3%), Visual Arts (6.3%), Preschool (15.4%), Music (9.1%), Turkish (7.0%), and Special Education (2.8%). In terms of the participants' undergraduate level, the study was conducted with 28 sophomores and 115 juniors. All of the participants were considered to possess basic technological knowledge, and had also experienced distance education themselves as learners.

2.2. Context

The participants in the current study were all preservice teachers enrolled to an elective course on distance education, and each had joined the study on a voluntary basis at the end of the course semester. The distance education course was delivered remotely to the preservice teachers, who were from various different fields of education. Within the scope of the course, various topics regarding the theoretical knowledge that preservice teachers, as future teachers, should possess about distance education was presented each week. Following presentation of the relevant theory, the preservice teachers acquired practical experience of using various tools and software in accordance with the given topic such as how to manage learning, giving real-time feedback, promoting interaction, creating a digital board, developing asynchronous interactive videos, videoconferencing, assessment of learning, and various Web 2.0 tools that they could apply as appropriate to in their own discipline of teaching. Whilst teaching the course topics, the instructor utilized pedagogical strategies and tools taught through interactive tools in order to increase interactivity within the class. The preservice teachers were evaluated through performance-based homework assignments in which they developed interactive videos for asynchronous application, create instructional materials, and also designed a distance education lesson. The instructor applied group work so as to promote student-student interaction during their work on the assignments.

2.3. Data collection and instruments

Quantitative data were collected through two, five-point, Likert-type scales that assessed self-efficacy towards distance education and perceived benefit beliefs related to distance education. The online forms of the scales were offered to the participant preservice teachers who were each enrolled in the distance education course, and a total of 143 preservice teachers completed the scales at the end of the course semester.

Both the Self-Efficacy Scale and Perceived Benefit Scale were developed and validated by Yıldız and Erdem (2018). The Self-Efficacy Scale consists of three factors: "Learning management," "Technology management," and "Virtual class management." Exploratory factor analysis results of the Self-Efficacy Scale indicated high factor loading coefficients which ranged from .56 to .90, whilst the Cronbach alpha coefficient for the three factors were each found to be higher than .78 (Yıldız, 2015). The authors also conducted exploratory factor analysis for the Perceived Benefit Scale and found three factors: "Effectiveness of learning products," "Variety of learning experiences," and "Low cost of the system." The loading coefficients for the three factors were found to vary from .51 to .89, and the reliability coefficient for the three factors were each higher than .66.

Qualitative data for the study were collected through an open-ended questionnaire as part of the scales. The researcher required the participant preservice teachers to report on three positive and three negative aspects of the distance education course they had attended based on their own course experiences with two open-ended questions. The open-ended questionnaire was completed by 107 (74.8%) of the 143 preservice teachers at the end of the course semester.

2.4. Data analysis

Descriptive statistics were utilized to present the preservice teachers' self-efficacy towards and perceived benefits from distance education for the quantitative data. Also, Pearson's product moment correlation was used as a bivariate correlation coefficient to investigate correlation between the two variables as the data were found to be normally distributed (Field, 2009). For the qualitative data, inductive analysis was applied through a coding system in which the researcher separated the collected data into units with codes, and then searched for patterns and topics among the data in order to create coding categories (Bogdan & Biklen, 2007). The current study utilized methods triangulation (Lincoln & Guba, 1985) as a trustworthiness technique by supporting the quantitative results with qualitative results.

2.5. Ethics committee permit information

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethical evaluation committee name: Bolu Abant İzzet Baysal University, Human Research Ethics Committee in Social Sciences

Date of ethical assessment decision: 15.11.2020

Ethical assessment document number number: 2020/260

3. RESULTS

3.1. Preservice teachers' self-efficacy and perceived benefit beliefs regarding distance education

Both the Self-Efficacy Scale and Perceived Benefit Scale were applied after the participant preservice teachers had completed the elective undergraduate course on Distance Education. The preservice teachers rated their self-efficacy ($M = 3.97$, $SD = .75$) towards distance education and their perceived benefit ($M = 3.70$, $SD = .88$) from distance education. The descriptive statistics results revealed that the mean scores for the constructs of distance education self-efficacy and perceived benefit from distance education ranged from 3.66 to 4.07. Table 1 presents the participants' mean scores and standard deviations for the constructs of the two variables. The results show that the highest mean score in terms of self-efficacy was related to Technology Management, whilst for perceived benefit it was for Variety of Learning Experiences.

Table 1.

Descriptive Results of The Preservice Teachers' Self-Efficacy and Perceived Benefit Beliefs

Constructs	Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>
Self-efficacy	Learning management	3.95	.85
	Technology management	4.07	.78
	Virtual class management	3.82	.92
Perceived benefit	Effectiveness of learning products	3.66	.95
	Variety of learning experiences	3.78	.98
	Low cost of system	3.75	.92

Prior to conducting correlation analysis between the self-efficacy and perceived benefit scores, normality was checked through skewness and kurtosis values for the mean scores of distance education self-efficacy and perceived benefit. As all of the values were found to be between -1.5 and +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013), normality assumption of Pearson's product-moment correlation was maintained. After assuming normality, the researcher decided to utilize Pearson's product-moment for the correlation analysis as the sample size exceeded 100 (Warner, 2021). Then, bivariate correlation was applied to calculate Pearson's correlation coefficient between the two variables. The results indicated that the preservice teachers' self-efficacy towards distance education was significantly related to their perceived benefit from distance education, $r = .56$, $p < .01$. A related effect size, coefficient of determination (r^2), was also calculated as .3136. This coefficient indicated that 31.36% of variability

in the preservice teachers' self-efficacy was accounted from their perceived benefit beliefs, which represents a large effect size according to Cohen's *d* (1988).

3.2. Positive and negative aspects of the distance education course

The preservice teachers were asked to identify three positive and three negative aspects about the course they received on distance education in order to explore those aspects that might be associated with their high mean scores. The following sections provide an overview of the preservice teachers' positive and negative opinions about their distance education course.

3.2.1. Positive aspects of the distance education course

The qualitative analysis revealed four themes of positive results: (1) Contribution of the course to the preservice teachers' knowledge and skills development for technology integration; (2) Contribution of the course to the preservice teachers' knowledge and skills development for designing an effective distance education; (3) Positive features of the course; and (4) Positive features of distance education in general.

Under the first theme, the preservice teachers considered that the course they had attended on distance education helped them to develop their knowledge and skills in using technology for teaching purposes. Overall, 47 of the preservice teachers stated that they had improved their technological knowledge and skills in general or with specific tools/programs such as Web 2.0 and Camtasia. Also, 41 of the preservice teachers thought that their knowledge and skills for integrating technology into teaching had developed with the help of the course. The following participants' excerpts demonstrate the thoughts of some of the participants with regards to the development of their technology integration knowledge and skills:

I am attracted to technological teaching tools, and in learning about their diversity. I also realized the benefit of this diversity in our community service course. I was able to use tools that not everyone knows about. This was great. [P37]

While thinking about how to use technology in the preschool environment, I learned that there are many easy programs that I can use, thanks to our [DE] instructor. [P15]

In addition to the knowledge and skills of using technology for teaching purposes, the participant preservice teachers expressed that they had learned how to design distance education more effectively. The comments made included having learned about teaching strategies (19 preservice teachers), appropriate tools (10 preservice teachers), and materials development (eight preservice teachers) for the purposes of delivering distance education. The following participants' excerpts indicate some of the opinions put forth in relation to the contribution of the Distance Education course to their knowledge and skills for producing effective distance education designs in the future:

Learning materials that we can use for distance education in the future. [P8]

I learned how various learning programs are used in distance education. Every week, we learned about the different applications used in various ways in the distance education process. [P83]

I developed my knowledge about favorable approaches that I could use to support children's participation in my lessons. I learned how to be prepared for situations that could be changeable. [P103]

Being aware that active learning can also be achieved remotely if we want it to. [P25]

The preservice teachers also mentioned the positive features of the Distance Education course they had attended remotely. Of the respondents, 20 of the preservice teachers asserted that the course provided them with an interactive learning environment, whilst four mentioned rich and clear content, eight talked about homework assignments that helped to support learning, and 39 of the participant preservice teachers mentioned an efficient learning environment with effective pedagogical and classroom management strategies. A selection of the preservice teachers' relevant statements are presented as follows:

With the distance education course, I had more opportunity to communicate and socialize with my classmates. [P45]

I was happy doing the homework, which really contributed something for me as I felt like I was actually learning something. [P40]

I can also say that watching the lecture on the screen with visuals and presentations, not just talking, helped to increase my attention span even more. [P44]

The topics taught did not remain abstract. After each topic [was taught], the necessary applications were then demonstrated, which was very useful to be honest. I was very pleased and did not have any difficulties as the topics were areas that appealed to me in general. [P23]

The preservice teachers also listed the positive features of distance education as some of the positive aspects of the course they had attended on distance education. Six of the preservice teachers indicated that distance education was easy to use, whilst 14 mentioned that it saved time and cost, 13 said that distance education was comfortable to use, and 13 stated that it was flexible in terms of time and place and that it provided comfortable class sessions. Finally, six of the preservice teachers said that distance education provided learning opportunities beyond face-to-face learning such as developing self-regulated learning, providing a variety of learning opportunities, and in reaching more students. The following statements demonstrate some of the participant preservice teachers' perceptions about the positive features of distance education:

The system we used is easily to hand and we can access it. [P50]

It is an effective, time-saving format. [P80]

[It is] independent from place and [it provides] for flexibility for homework time. [P60]

In my opinion, one of the positive aspects of the distance education course is that it provides the opportunity for us to reach more students. [P86]

3.2.2. *Negative aspects of the distance education course*

When the researcher asked the participant preservice teachers about the negative aspects of their Distance Education course, 14 of them stated that they experienced no negative aspects. When the other participants' answers were analyzed, two themes emerged: (1) Issues related to common course components; and, (2) Issues related to technology.

Under the first issue relating to common course components, six of the preservice teachers found difficulty in understanding some of the concepts, whilst one stated having already known most of the tools that were presented. Moreover, the preservice guidance counselors expressed that that some of the content was inappropriate for their field. In total, 12 of the preservice teachers reported issues related to interaction as another issue with the course, whilst some mentioned communication problems in general, and a few pointed to inadequacies in terms of student-teacher interaction. Of the preservice teachers, 10 also listed issues that they experienced during live class sessions. Some of them were unhappy about opening their web cameras, having class attendance registered, and about noise levels during the live class sessions. Related to the class assignments, as another common course component, 31 of the preservice teachers complained about the difficulty level of the assignments, the heavy workload that the assignments involved, and about collaborative group working for the assignments. Finally, seven of the participants had experienced problems with the timing of the live class sessions in terms of the duration (length) and time that the classes had been scheduled. A selection of the participant preservice teachers' statements regarding their negative opinions about the common components of the course are as follows:

There were not many tools available for my field of Psychological Counseling and Guidance. I had difficulty adapting some of the course assignments to my field. [P69]

I am hesitant to mention in the lesson when there is a topic I don't fully understand. [P106]

I don't like to open my camera during distance education lessons. It was difficult to get used to working from a distance. [P32]

I had difficulty with the group assignments and in forming a group because there were students from different branches of teaching. After forming the group, there were communication problems in reaching each other, and with talking about the group assignment. Therefore, it could be better to just be supporting one peer or in groups of two at most, rather than [four-person] group assignments. [P11]

The preservice teachers' experiences regarding technology-related issues emerged as four categories: (1) Distance education over face-to-face education; (2) Insufficient digital equipment; (3) Technical problems; and (4) Tools or software used within the course. Under the first category of technology-related issues, 42 of the preservice teachers considered distance education to be more inefficient than face-to-face education overall, whilst some specified inefficiencies as in communicating, actively engaging in learning, being motivated, and maintaining attention. Furthermore, some of the preservice teachers stated that they could not attend the live classes, whilst some considered distance education to be more tiring in comparison to face-to-face education. On the issue of insufficient digital equipment, 20 of the preservice teachers mentioned having limited technological opportunities in general, whilst some specifically noted that a lack of computer equipment was a problem for them. Also, one of the preservice teachers mentioned that their inability to use an IT classroom negatively affected their performance

on the course. As the third technology-related issue, 44 of the preservice teachers listed technical problems that they encountered during distance education as: infrastructure, electricity supply, the Internet, audio, failure of videoconferencing software, and other technical problems. Finally, seven of the preservice teachers noted that some of the software or tools used within the scope of the Distance Education course content were difficult to use. Some experienced difficulties in learning by applying the programs during live class sessions, whilst some evaluated the English language interface of the tools as a negative issue [Note: the participants of the current study were native Turkish speakers]. The following are excerpts that indicate some of the preservice teachers' opinions regarding technology-related issues:

Education received in the home environment is not as effective as in the classroom. Although not as efficient as face-to-face education, I think it [the distance education course] was given in the most efficient way. [P28]

Since my computer did not work properly, I could not find the opportunity to use some of the applications specified during the distance education classes. [P45]

I had problems with the Internet connection or connection problems caused by the [learning management] system. [P97]

While lecturing, I could not access the sites myself that you [the instructor] entered even though I watched you, which made it difficult for me to learn how to use the site. [P79]

4. DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The preservice teachers' relatively high mean scores for their self-efficacy toward distance education revealed that they felt competent as future distance educators, and specifically in the learning, technology, and the virtual classroom management aspects of distance education. Although not as high as their self-efficacy, their benefit perception mean scores were found to be quite close to good. That is, their perceived benefit beliefs on the effectiveness of the learning products, variety of the learning experiences, and low cost of the system were much higher than simply a moderate level. However, it was noticeable that these results contradicted some other studies that have been conducted with preservice teachers. In a study conducted with 173 preservice teachers, Karatepe et al. (2020) found that preservice teachers felt insufficient as distance educators, that they had a negative attitude towards distance education based on their experience from higher education courses, and that they did not want to provide distance education in the future. Another study examined 92 preservice Turkish teachers' knowledge and skills to use distance education, which reported that 50% of the participants stated having low-level knowledge and skills (Karakuş et al., 2020). This contradiction probably stems from the Distance Education course that the participating preservice teachers completed in their undergraduate programs in the current study and the elective nature of the course might have contributed to the high scores of the preservice teachers.

As there has been limited research conducted with preservice teachers as distant educators rather than distant learners, other studies conducted with inservice teachers were also examined. According to the results of a study by Üstün et al. (2020), which was conducted with 994 teachers in Turkey, their readiness, self-confidence, and attitudes towards e-learning were found to be at a moderate level. In another research involving 242 teachers, Karaca et al. (2021) found that the participating teachers indicated a moderate level of perceived benefit from distance education. When teachers working in primary schools were investigated with regards to distance education, their attitudes concerning the advantages of distance education, its limitations, and also about distance education in general, were found to be of an average level (Ülkü, 2018). In a study conducted with early career teachers in Germany, König et al. (2020) found that the rate of managing challenges during online teaching and online assessment was not high. Bakioğlu and Çevik (2020) revealed that Science teachers felt incompetent regarding distance education from the findings of their study. Also, lack of knowledge regarding the preparation of distance education content was considered to be one of the most challenging factors for teachers in a study published by Karadeniz and Zabcı (2020). Finally, according to Rice and Deschaine (2020), teachers should be specifically trained with regards to distance education as part of their undergraduate teacher training program so as to promote their competencies as future distance educators.

In addition to descriptive results of the quantitative data, correlation analysis between the preservice teachers' self-efficacy and perceived benefit scores indicated a positive significant correlation which support the technology acceptance model. The model, which focuses on what influences behavioral intention to use a certain technology, claims that perceived usefulness (benefit) is influenced by external variables (Davis et al., 1989) including self-efficacy (Teo et al., 2009), and that they indirectly influence behavioral intention to use that technology.

According to the descriptive results of the scales applied following completion of the distance education course, the self-efficacy and perceived benefit level of the participant future teachers was found to be quite high when compared to the results of other relevant studies in the literature. With the belief that the Distance Education course

might contribute to their high level of perception, the researcher thought that exploring the successful and unsuccessful aspects of the course may shed light on how best to design distance education courses for undergraduate programs in the future.

Analysis of the qualitative data collected through open-ended questionnaires held with the preservice teachers revealed that they valued the development of their knowledge and skills not only for the purposes of technology integration, but also in terms of designing distance education. Experts in a study by Kanbul et al. (2020) supported this idea, claiming that an effective distance education system can be realized through undergraduate distance education courses in which preservice teachers gain the required theoretical and practitioner knowledge regarding distance education. Additionally, the preservice teachers in the current study found their course to be successful due to features of the course such as its level of interaction, the course content, homework assignments, and the efficiency of the learning environment. Parker (2020) described interaction as a critically essential component of distance education; therefore, instructors should ensure that the design of distance education courses include an appropriate degree of interaction. Also, course instructors are considered responsible for the provision of course content that meets the target students' needs and expectations, which is a traditionally accepted concept for most educational courses (Willis, 1994). Furthermore, distance education in which homework assignments are integrated are seen to positively affect student achievement, as well the teaching and learning process itself in general (Karabatak et al., 2020). Learning environments may, therefore, be effectively designed when organized in accordance with the nature of a distance learning program (Kearsley & Lynch, 1996) by ensuring that appropriate pedagogical and classroom management strategies are employed to good effect.

The preservice teachers in the current study also listed what they considered to be beneficial features of distance education in terms of the course they attended. These benefits included: ease of use, which might then promote motivation (Fidalgo & Tormann, 2020); time-saving (Fidalgo & Tormann, 2020); cost-effectiveness (Moore & Kearsley, 2012); independence of time and place (Fidalgo & Tormann, 2020; Kanbul et al., 2020); and, provision of learning opportunities beyond face-to-face instruction (King et al., 2001). These qualitative results may be considered useful to the design of future distance education courses aimed at preservice teachers.

The preservice teachers also stated what they saw as negative aspects of the distance education course they attended as having stemmed from technology-based issues, or related to components of the course. Similar technology-related issues were also mentioned by preservice teachers in the study of Alan et al. (2020). Although considered independent from the course design, such technology-related issues can be minimized whilst designing the learning environment. In terms of course components, according to the preservice counseling teachers in the current study, course content should be prepared in such a way so as to cover all preservice teachers taking the course. The study's findings revealed that distance education courses should be appropriately designed in order to maximize interaction, as suggested by Muzammil et al. (2020). In terms of live class sessions, some of the preservice teachers in the current study appeared comfortable to, for example, open their web cameras during classes, and also for class attendance to be taken, whilst some others complained about these issues. Therefore, instructors may wish to decide on these two issues together with those attending their courses, or by at least considering the conditions in play pertinent to the preservice teachers enrolled to their courses. The majority of the complaints made by the participant preservice teachers based on the course components were related to the students' assignments. On the other hand, some of the preservice teachers stated that assignments enabled them to learn better, whilst others found the assignments too difficult to complete, heavy going, or problematic because of group working issues. In future courses, preservice teachers could be provided with the opportunity to choose their assignments so as to increase student course satisfaction (MacNaul et al., 2021). Finally, live class sessions could be kept shorter by providing more breaks, as a few of the preservice teachers in the current study found the class time was too long for their liking.

5. CONCLUSION

The preservice teachers who participated in the current study first completed a distance education course, following which they rated their self-efficacy towards distance education and also their perceived benefit from distance education as being quite high. Also, positive aspects of the distance education course, according to the preservice teachers, support the high levels of self-efficacy and perceived benefit scores. The contribution of the course to the preservice teachers' knowledge, the way in which the distance education course was conducted, and the general features of distance education emerged as themes for the positive aspects of the course, which correspond to both the reported high level of self-efficacy and also their perceived benefit from distance education coming close to high. On the other hand, negative aspects indicated that the distance education course design still required further development in order that the preservice teachers would be more ready to become distance educators themselves having achieved very high scores in future iterations of such a course.

6. LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH

The preservice teachers in the current study rated their own self-efficacy towards distance education, and also self-assessed their perceived benefit from distance education as being quite high following completion of their undergraduate course on distance education. As no pretest was applied in the current study, the research offers no evidence that points to the achieved high mean scores being related to the course itself; however, the study did shed light on the importance of distance education courses as a means to training preservice teachers as implementers of distance education in the future. Further research could therefore investigate the effect of such a distance course on preservice teachers' self-efficacy levels and also their perceived beliefs regarding course design.

REFERENCES

- Alan, Y., Biçer, N., & Can, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: COVID-19 process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1972-1984. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/issue.php?volume=2&issue=2&page=9>
- Arpacı, İ. (2017). The role of self-efficacy in predicting use of distance education tools and learning management systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 52-62. <https://doi.org/10.17718/tojde.285715>
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Berigel, M. & Çetin, İ. (2020). Açık ve uzaktan öğretimde öğretmen ve öğrenen rolleri [Roles of teachers and learners in open and distance education]. In E. Tekinarslan & M. D. Gürer (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme [Open and distance learning]* (pp. 125-144). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412411.07>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed.). Pearson Education.
- Cho, M.-H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290-301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Academic Press.
- Cooper, R., Warren, L., Hogan-Chapman, A., & Mills, L. (2020). Pre-service teachers and their self-efficacy toward online teaching. *SRATE Journal*, 29(2), 1-7. <http://www.srate.org/JournalEditions/Volume29-2/PDF/Cooper,%20et%20al.%20Pre-Service%20Teachers.pdf>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Fidalgo, P., & Tormann, J. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: Introducing statistical method* (3rd ed.). Sage.
- Gurjar, N. (2020). Leveraging social networks for authentic learning in distance learning teacher education. *Tech Trends*, 64, 666-667. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00510-7>
- Kanbul, S., Zaitseva, N., Ikonnikov, A., Kalugina, O., Savina, T., & Evgrafova, O. (2020). Determining expert opinions of the faculty of education on the development of distance learning course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(23), 52-62. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.18783>
- Karabatak, S., Alanoğlu, M., & Karabatak, M. (2020, June 1-2). *Effects of homework supported distance education on academic satisfaction, academic achievement, and attitude towards distance education* [Paper presentation]. International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS), Online. <https://doi.org/10.1109/ISDFS49300.2020.9116372>
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının atıf incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karadeniz, G. & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki [The effects of teachers' experiences during the pandemic period, their well-being, stress levels and adaptation to distance education]. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(22), 301-314.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri [Turkish teacher candidates' views on distance education]. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması [What are the perspectives of teacher candidates on synchronous distance education?: A survey study]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1996). Structural issues in distance education. *Journal of Education for Business*, 71(4), 191-195. <https://doi.org/10.1080/08832323.1996.10116783>

- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Review (Formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kundu, A. (2020). Toward a framework for strengthening participants' self-efficacy in online education. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 351-370. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-06-2020-0039>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- MacNaul, H., Garcia, R., Cividini-Motta, C., & Thacker, I. (2021). Effect of assignment choice on student academic performance in an online class. *Behavior Analysis in Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00566-8>
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 40-60. <https://doi.org/10.4018/ijdet.20210101.oa3>
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
- Muzammil, M., Sutawijaya, A., & Harsasi, M. (2020). Investigating student satisfaction in online learning: The role of student interaction and engagement in distance learning university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21, 88-96. <https://doi.org/10.17718/tojde.770928>
- Parker, A. (2020). Interaction in distance education: The critical conversation. *AACE Review (Formerly AACE Journal)*, 13-17. <https://www.learntechlib.org/primary/p/8117/>
- Rice, M. F., & Deschaine, M. E. (2020). Orienting toward teacher education for online environments for all students. *The Education Forum*, 84(2), 114-125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1702747>
- Sahin-Topalcengiz, E., & Yildirim, B. (2020). Teachers' opinions about distance web 2.0 tools training and teachers' in-class web 2.0 practices. *Journal of Turkish Science Education*, 17(4), 561-577. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/1247>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3rd ed.). Information Age.
- Schreiber, B. R., & Jansz, M. (2020). Reducing distance through online international collaboration. *ELT Journal*, 74(1), 63-72. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz045>
- Sutiah, S., Slamet, S., Shafqat, A., & Supriyono, S. (2020). Implementation of distance learning during the COVID-19 pandemic in faculty of education and teacher training. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1204-1214. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5151>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Investigation of teachers' views on distance learning in-service training programs]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., & Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the technology acceptance model (TAM). *Computers & Education*, 53(3), 1000-1009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.017>
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Attitudes of teachers working in primary schools towards distance education] [Master's thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=UB9xMtTbm9TFHzzmmzeyZWw&no=3tWbKIhiPRgR5CiddBET1w>
- Üstün, A. B., Yılmaz, F. G. K. & Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma [Are teachers ready for e-learning? A study on exploring e-learning readiness of teachers]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 52-67. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/6463/eogrenme%20hazirbulunusluk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Warner, R. M. (2021). *Applied statistics I: Basic bivariate techniques* (3rd ed.). Sage.
- Willis, B. (1994). *Distance education: Strategies and tools*. Educational Technology Publications.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler* [Relationships between the knowledge, beliefs and practices of the instructors who teach in distance education programs] [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Yıldız, M., & Erdem, M. (2018). An investigation on instructors' knowledge, belief and practices towards distance education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 1-20. <https://doi.org/10.17220/mojet.2018.04.001>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Sage.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Son zamanlarda, COVID-19 virüsünün yayılmasını önlemek amacıyla, dünya çapında yüz yüze eğitim yerini kısmen veya tamamen uzaktan eğitime bırakmıştır. COVID-19 salgını gelecekte kontrol altına alınabildiğinde ve tamamen yüz yüze eğitime dönme fırsatına sahip olduğunda bile, uzaktan eğitim pandemi öncesi döneme kıyasla örgün eğitimde daha geniş ve daha önemli bir yer edinecektir. Bu nedenle uzaktan eğitimin avantajlarından yararlanarak sunulan örgün eğitimin kalitesine en uygun şekilde katkıda bulunabilmek için uzaktan eğitimi ve gereksinimlerini anlamak çok daha önem arz etmektedir.

Özellikle pandemi süreci başladıktan sonra yapılan araştırmalar, büyük ölçüde eğitimin tüm seviyelerinde uzaktan eğitimin kalitesini artırmaya odaklanmıştır. Birçok çalışma, öğretmenlerin (Schreiber & Jansz, 2020; Şahin-Topalcengiz & Yıldırım, 2020; Tekin, 2020) ve aday öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla gelişimlerini (Gurjar, 2020; Karakus vd., 2020; Sutiah vd., 2020) araştırmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adayları öğrenen rolünde bulunmaktadır ancak uzaktan eğitim yoluyla öğretecek kişiler olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin getirdiği "yeni roller" ile ilgili performansları, sunabilecekleri uzaktan eğitimin başarısı için çok önemlidir. Öğretmenlerin ya da aday öğretmenlerin, uzaktan eğitim için niteliklerini araştıran yalnızca birkaç çalışma yayınlanmıştır. Marek vd. (2021), COVID-19 salgını sırasında öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerini araştırmış ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda öğretim tasarımı eğitimine ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada, Arpacı (2017), aday bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve davranışsal niyetleri ile ilgili temel faktörleri araştırmıştır.

Pandemi öncesinde bile çevrimiçi ve harmanlanmış K-12 programlarının sayısında bir artış olmasına rağmen, çoğu öğretmen genellikle lisans öğretmenliği eğitiminin bir parçası olarak çevrimiçi pedagojilerin uygun kullanımı ve uzaktan eğitim içinde kullanılan güncel teknolojiler hakkında bilgi edinme fırsatına sahip değildir (Cooper vd., 2020). Bugünün öğretmen eğitim programları, yarının öğretmenlerine pandemi sonrası "normale" geri döndükten sonra gelişmesi muhtemel koşullar için gerekli becerileri sağlamak amacıyla gelecekteki öğretmenleri uygun tasarım ve uzaktan eğitimin teslimine hazırlamalıdır (Rice & Deschaine, 2020). Kanbul vd. (2020), öğretmenlerin bir uzaktan eğitimcinin gereksinimlerini karşılamak için yeterli bilgi ve beceriden yoksun olduklarını hissettikleri araştırma sonucuna dayanarak uzaktan eğitim derslerinin öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Türkiye'de, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan eğitim fakülteleri için geliştirilen yeni müfredata uzaktan eğitim dersi eklenmiştir. Her alandan aday öğretmenler, seçmeli ders olarak bu derse kaydolma hakkına sahiptir.

Bu çalışma, aday öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili öz yeterlik inançlarını ve algılanan fayda inançlarını araştırmayı ve uzaktan eğitim dersi hakkındaki deneyimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde, uzaktan eğitim dersini tamamlayan aday öğretmenlerin öz yeterliği ve algılanan fayda düzeyleri ve iki değişken arasındaki ilişki araştırılmıştır. Aday öğretmenlerin, uzaktan eğitim dersi kapsamında edindikleri deneyimlerin keşfedilmesi ile uzaktan eğitim derslerinin gelecekte en iyi şekilde nasıl tasarlanabileceğine ışık tutması planlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- Uzaktan eğitim dersinin tamamlanmasının ardından aday öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik düzeyi nedir?
- 2- Uzaktan eğitim dersinin tamamlanmasının ardından aday öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılanan fayda inançlarının düzeyi nedir?
- 3- Aday öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili algılanan öz yeterlik ve algılanan fayda inançları arasında bir ilişki var mıdır?
- 4- Aday öğretmenlere göre uzaktan eğitim dersinin olumlu ve olumsuz tasarım yönleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, aday öğretmenlerin lisans programları kapsamında aldıkları uzaktan eğitim dersini tamamlamalarının ardından, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarını anlamak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerini kullanan bir vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmaya, Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde bulunan 11 farklı disiplinden 143 aday öğretmen (%85,3 kadın, %14,7 erkek) katılmıştır. Nicel veriler, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısı inançlarını ölçen beşli Likert tipi ölçekler (Yıldız & Erdem, 2018) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri, nicel verilerin toplandığı 143 aday öğretmenden 107'sinin doldurduğu açık-uçlu anket yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılırken, nitel veriler için kodlar birimlere ayrıldıktan sonra kategoriler oluşturularak veriler arasında desenlerin araştırıldığı bir kodlama sistemi olan endüktif analiz yöntemi uygulanmıştır (Bogdan & Biklen, 2007).

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcı aday öğretmenler, uzaktan eğitim seçmeli lisans dersini tamamladıktan sonra uzaktan eğitime yönelik öz yeterliklerini ($M = 3.97$, $SD = .75$) ve algılanan fayda inançlarını ($M = 3.70$, $SD = .88$) derecelendirmiştir. Açıklayıcı istatistik sonuçları, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve algılanan fayda inançlarına ilişkin ortalama puanların 3,66 ile 4,07 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Bulguların analizinin sonraki aşamasında, iki değişken arasındaki korelasyon katsayısını hesaplamak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, aday öğretmenlerin uzaktan eğitime olan öz yeterliğinin, $r = .56$, $p < .01$ uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Aday öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlikleri için nispeten yüksek ortalama puanları, gelecekteki uzaktan eğitimciler olarak özellikle uzaktan eğitimin öğrenme, teknoloji ve sanal sınıf yönetimi yönlerinde kendilerini yetkin hissettiklerini ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarında, öz yeterlikleri kadar yüksek olmasa da, fayda algısı puanlarının iyiye oldukça yakın olduğu görülmektedir. Karatepe vd. (2020), 173 aday öğretmenle yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin uzaktan eğitimci olarak yetersiz hissettiklerini, yükseköğretim derslerinden edindikleri tecrübelerle dayanarak uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini, ileride uzaktan eğitim vermek istemediklerini ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada ise, 92 aday Türkçe öğretmenin uzaktan eğitimi kullanma bilgi ve becerileri incelenmiş, katılımcıların %50'sinin düşük düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunu belirttiği bildirilmiştir (Karakuş vd., 2020). Söz konusu çalışmalar ile bu çalışma arasındaki çelişki, katılımcı aday öğretmenlerin lisans programları kapsamında tamamladıkları uzaktan eğitim dersinden ve dersin seçmeli niteliğinin aday öğretmenlerin yüksek puanlarına katkıda bulunmuş olabileceğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu inançla, uzaktan eğitim dersinin başarılı ve başarısız yönlerini keşfetmenin lisans programları kapsamında gelecekte verilebilecek olan uzaktan eğitim derslerinin en iyi şekilde nasıl tasarlanabileceğine ışık tutabileceğini düşünülmüştür. Ayrıca, aday öğretmenlerin öz yeterliği ve algılanan fayda puanları arasındaki korelasyon analizi, teknoloji kabul modelini destekleyen, olumlu bir anlamlı korelasyona işaret etmektedir. Belirli bir teknolojinin kullanımına yönelik davranışsal niyeti neyin etkilediğine odaklanan model, algılanan yararlılığın öz yeterlik de dahil olmak üzere dış değişkenlerden (Davis vd., 1989) etkilendiğini ve bu teknolojiyi kullanmak için davranışsal niyeti dolaylı olarak etkilediğini iddia etmektedir.

Öğretmen adaylarından açık uçlu anket yoluyla toplanan nitel verilerin analizi, dört olumlu sonuç temasını ortaya koymuştur: (1) Dersin, aday öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu için bilgi ve beceri gelişimine katkısı; (2) Dersin, etkin bir uzaktan eğitim dersi tasarlamak için aday öğretmenlerin bilgi ve beceri gelişimine katkısı; (3) Dersin olumlu özellikleri ve (4) Genel olarak uzaktan eğitimin olumlu özellikleri. Katılımcı aday öğretmenlere Uzaktan Eğitim dersinin olumsuz yönlerini sorduğunda, 14'ü olumsuz bir hiçbir yön olmadığını belirtmiştir. Diğer katılımcıların cevapları analiz edildiğinde iki tema ortaya çıkmıştır: (1) Ortak ders bileşenleriyle ilgili problemler ve (2) Teknoloji ile ilgili problemler. Nitel sonuçlar tartışılarak teori ve uygulama için çıkarılabilecek sonuçlar ortaya konmuştur.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/260

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI


Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.08.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 01.10.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-608891>

KARESEL ATAMA İLE ÇOKLU REGRESYON VE LOJİSTİK REGRESYON SONUÇLARININ TEORİ ÇEŞİTLEMESİ KAPSAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet Taha ESER¹, Gökhan AKSU²

ÖZ

Bu çalışmada karesel atama ile çoklu regresyon analizinin tanıtılması, karesel atama ile çoklu regresyon ve lojistik regresyon sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle kuramsal bir araştırmadır. Lojistik regresyon nicel, karesel atama ile çoklu regresyon ise nitel analiz bağlamında kullanılmıştır. Araştırmada karesel atama yöntemi ile çoklu regresyon ve lojistik regresyon kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, PISA 2015 sınavına katılan Türk ve Singapurlu öğrencilerin tamamına ilişkin fen okuryazarlığı olası başarı puanları bağımlı değişken ve öğrenci anketinde ST011 kodu ile başlayan ilk yedi madde ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre karesel atama ile çoklu regresyon sonuçlarının yorumlanabilir olma anlamında lojistik regresyona göre daha avantajlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Az sayıda istatistik ve yorumlanması daha kolay çıktılar elde edilmesine yardımcı olan karesel atama ile çoklu regresyonun bu anlamda lojistik regresyona alternatif olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda analizin, lojistik regresyon ve özellikle de sağlık bilimleri alanında lojistik regresyona alternatif bir şekilde kullanılan probit regresyon ile elde edilen ölçme sonuçlarına ilişkin bir geçerlik yöntemi olarak kullanılabilmesi göz önünde bulundurulmalıdır.


Anahtar Kelimeler: Karesel atama ile çoklu regresyon, lojistik regresyon, teori çeşitlemesi, PISA


COMPARISON OF MULTIPLE REGRESSION QUADRATIC ASSIGNMENT PROCEDURE'S AND LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS' RESULTS WITHIN THE SCOPE OF THEORY TRIANGULATION

ABSTRACT

In this study, it was aimed to introduce Multiple Regression Quadratic Assignment Procedure and to compare the results of Multiple Regression Quadratic Assignment Procedure and Logistic Regression. The research falls within the scope of theory diversification from mixed research types. Logistic regression was used for quantitative analysis, whereas Multiple Regression Quadratic Assignment Procedure was employed for qualitative analysis. Within the scope of the research, the estimated science literacy values of all Turkish and Singaporean students who participated in PISA 2015 were used as dependent variable and the first seven items that started with ST011 code were used as independent variables. According to the results of the research, it can be said that the results of Multiple Regression Quadratic Assignment Procedure have a more advantageous structure than logistic regression in terms of being interpretable. It is thought that Multiple Regression Quadratic Assignment Procedure, which helps to obtain outputs with a small number of statistics and easier interpretation, can be an alternative to logistic regression in this sense. At the same time, it should be considered that the analysis can be used as a validation method for the measurement results obtained with logistic regression, and especially probit regression, which is used as an alternative to logistic regression in the field of health sciences.

Keywords: Multiple regression quadratic assignment procedure, logistic regression, theory triangulation, PISA

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.taha.eser@adu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-7031-1953>

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhanaksu@adu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-2563-6112>

1. GİRİŞ

Araştırma tasarımları, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve raporlanmasına ilişkin prosedürlerdir. Araştırma tasarımları, bir araştırmayı gerçekleştirmek için farklı modelleri temsil etmektedir. “Karma Yöntem Araştırmaları”, son yıllarda çoğu araştırmaya konu olan en popüler araştırma tasarımlarından bir tanesidir. Günümüzde sosyoloji, psikoloji gibi birçok disiplinde karma yöntem araştırmalarının kullanımı giderek artmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, çeşitleme, açıklayıcı, keşfedici ve müdahale olmak üzere dört farklı başlık altında incelenmektedir (Patton, 2002; Sarantakos, 2000). Bir araştırma sonucu elde edilen çıktının farklı ölçme araçları veya farklı analiz türleri için geçerlik ve çapraz doğrulanması anlamında çeşitleme, diğer karma araştırma modellerine göre bir adım önde yer almaktadır.

Çeşitleme, bir araştırma deseninin güçlendirilmesinde kullanılan temel yollardan bir tanesidir ve belirli bir sosyal olay ya da olguyu incelemek için farklı kaynaklardan gelen verileri birleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Olay ya da olguları daha iyi kavramak için çoklu yöntemlerin veya veri kaynaklarının kullanılmasını ifade eder (Patton, 1999). Çeşitleme, sosyolojik bir yöntem olarak kullanılmaya başlandığı 1970’lerde matematiksel köklerinin ötesine uzanmıştır. Çok farklı bakış açıları kapsamında kullanılabilen çeşitleme çalışmaları, eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalara konu olabilecek bir teorik alt yapıya sahiptir. Çeşitleme, farklı ölçme araçları vasıtasıyla elde edilen bulguların tutarlılığını test etmede ve sonuçları etkileyen bazı tehditleri veya çok sayıda nedeni kontrol etme, değerlendirme şansı tanır. Fakat çeşitleme sadece bu amaçla kullanılmamaktadır. Kavramsal çerçevede, olay veya olguları yeni anlayışları kullanarak açıklamaya çalışmak ve bu yeni anlayışların kullanımlarını yaygınlaştırmak, farklı bakış açılarının da olduğunu göstermek amacıyla da kullanılmaktadır (Cohen vd., 2011).

Bir çeşitleme çalışması gerçekleştirmek için dört temel neden söz konusudur. Bunlar; zenginleştirme, çürütme, onaylama ve açıklamadır. Zenginleştirme, farklı ölçme araçlarına ilişkin çıktılarını kullanarak bir konunun farklı yönlerinin açıklanmaya çalışılmasıdır. Çürütme, bir dizi seçenek kümesi tarafından oluşturulan bir hipotezin başka bir dizi seçenek kümesi tarafından çürütülmesi ile ilgilidir. Onaylama, bir dizi seçenek kümesi tarafından oluşturulan bir hipotezin başka bir dizi seçenek kümesi tarafından doğrulanması ile ilgilidir. Açıklama ise, bir seçenek kümesinin başka bir seçenek kümesinden türetilen beklenmedik bulgulara ışık tutması ile ilgilidir. Çeşitleme ayrıca, farklı kaynaklardan gelen bilgilerin yakınsama geçerliğini test etmek için bir araştırma stratejisi olarak kullanılabilir (Cohen vd., 2011; Flick, 2002)

Denzin (1978), dört temel çeşitleme türü tanımlanmıştır: (1) Veri çeşitlemesi: Aynı olay ya da olgunun farklı boyutları ile ilgili birden fazla veri toplama tekniğinin veya araştırma prosedürünün / yönteminin aynı anda veya ardışık kullanımıdır (Denzin & Lincoln, 1994). Bu tür çeşitleme prosedürleri (“metodolojik çeşitleme” olarak da bilinir) ya “yöntem içi” ya da “ara form” biçiminde olabilir (Sarantakos, 2000). Metodlar arası yöntemde, iki veya daha fazla farklı metodolojik orijin prosedürleri kullanılır. Örneğin, hem nicel (örneğin, anketler) hem de niteliksel (ör. Görüşmeler ve odak grupları) tekniklerin kullanılmasını gerektirecektir (Denzin, 1989; Erlandson vd., 1993). (2) Araştırmacı çeşitlemesi: Çok sayıda araştırmacının bir olay ya da olguyu incelemek için kullanımına ilişkindir. (3) Teori çeşitlemesi: Bir çalışmanın sonuçlarını yorumlamak için çoklu bakış açılarının kullanılması; (4) metodolojik çeşitleme: Bir çalışmayı yürütmek için çoklu yöntemlerin kullanılmasını ifade eder. Çeşitleme türleri içerisinde teori çeşitlemesi, genel olarak farklı teorik yapıların karşılaştırılması anlamında diğer çeşitleme çalışmalarından ayrılmaktadır. Literatür incelendiğinde, çok fazla teori çeşitlemesi çalışması göze çarpmamaktadır (Golafshani, 2003; Hoque vd., 2013; Pitre & Kushner, 2015). Araştırma kapsamında, teori çeşitlemesi deseni kullanılmıştır.

Teori çeşitlemesinin temelinde, aynı olay ya da olgunun yorumlanabileceği birçok yol olması sebebi ile (Denzin, 1989) araştırmacının sadece bir teoriyi seçmek yerine, aynı veri setinin yorumlanmasında çoklu teori veya perspektif kullanmaya karar verebilmesine yardımcı olmak yer almaktadır. Teori çeşitlemesinin temel gücü, bulgulara daha derin ve daha geniş bakma yeteneği ile ilişkilidir. Spesifik olarak sadece bir teori, perspektif veya hipotez kullanmak, bir olay ya da olgu için alternatif açıklamaların sayısını azaltabilir. Gerçekte, çoklu-düzensiz perspektifler ya da hipotezler kullanmak, araştırmacıları kolay anlaşılır açıklamaların ötesine bakmaya ve araştırmacıların bulguları incelemek ve açıklamanın daha keskin yollarını tanımlamalarına yardımcı olabilmektedir (Neuman, 2003). Teori çeşitlemesi söz konusu olduğunda, yöntem çeşitlemesinde gerçekleştirildiği gibi farklı teknik/yöntemlerden elde edilen sonuçların birleştirilmesi söz konusu değildir. Teori çeşitlemesinde, farklı teknikler kullanılarak elde edilen sonuçlar ayrı ayrı tartışılmaktadır. Bir teori çeşitlemesi çalışmasında, toplanan veriler kapsam geçerliğini yükseltmek anlamında istatistiksel testler ve hipotez testleri kullanılarak analiz edilmektedir. Teori çeşitlemesi, araştırma sonuçlarının kapsamına, derinliğine ve tutarlılığına ilişkin bir geçerlik yöntemi olarak düşünülmelidir. Teori çeşitlemesi yönteminin amaçlarından bir tanesi de, nitel ve nicel analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının geçerliğini arttırmak yatmaktadır (Flick, 2002; Mertens vd., 2012)

Türü ne olursa olsun, bir çeşitleme çalışması gerçekleştirmek için sağlam nitelikli verilere sahip olmak önemli bir husustur. Özellikle de farklı teknik/yöntemlerin çıktılarının karşılaştırılmasına ilişkin çeşitleme çalışmalarında

sağlam nitelikli veriler, ölçmelerin güvenilirliği konusundaki şüpheleri de azaltmaktadır. Eğitim faaliyetleri, girdilerin (insan ve finansal kaynaklar gibi) çıktılara dönüştürüldüğü karmaşık bir süreci içerir. Öğrenciler hem bir girdi hem de çıktı oluşturdularından ve kendilerinin eğitim deneyimiyle dönüştürüldüklerinden sağlam nitelikli verilere sahip olmak için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarından elde edilen sonuçların kullanılması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreci, öğrencilerin kendi özelliklerinden, ailelerinden, akranlarından, yaşadıkları mahalleden ve okula devam ettikleri özelliklerinden etkilenir. Dünya üzerindeki öğrencilerin performansları hakkında bilgi sağlayan uluslararası veri setlerini keşfetmek, eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların öğrencilerin sonuçları üzerinde nasıl bir etki yaratabileceğini anlamak için geniş ölçekte uluslararası sınavlar uygulanmaktadır. Uluslararası anlamda uygulanan bu geniş ölçekli sınavlara ilişkin sonuçlar, geçerli ve güvenilir ölçmelerden elde edilen sonuçların teknik/yöntemsel anlamda karşılaştırılmasına ilişkin önemli bir kaynak sağlamaktadır.

Eğitim konusundaki başarı düzeyindeki farklılıkları açıklamak için en çok kullanılan göstergelerden birisi sosyoekonomik yapıdır. Coleman'ın (1968) gerçekleştirdiği çalışma sonuçları incelendiğinde, eğitim düzeyi ile ilgili ana belirleyicilerden en önemlilerinden bir tanesinin sosyoekonomik yapı olduğu göze çarpmaktadır. Eğitim alanında, sosyoekonomik farklılıklara atfedilebilecek başarı boşluklarının varlığı çoğu araştırmacı tarafından bilinmektedir (Evans & Rosenbaum, 2008; Şirin, 2005; White, 1982). Bireylerin sosyoekonomik geçmişiyle ilgili boşlukların varlığını ve bu yapıya ilişkin değişiklikleri tespit etme konusunda araştırmacılar önemli veri kaynakları kullanmaktadır. Uluslararası Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (OECD) tarafından uygulanan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavı sonuçları, bu önemli veri kaynaklarından bir tanesidir.

Araştırma kapsamında, PISA 2015'e katılım göstermiş olan Türk ve Singapurlu öğrencilerin sahip olduğu eve ilişkin varlıklar (home possessions) göz önünde bulundurularak fen okuryazarlık düzeylerinin yordanmasına ilişkin karesel atama ile çoklu regresyon ve lojistik regresyon analizinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve karesel atama ile çoklu regresyon analizi bir geçerlik yöntemi olarak göz önünde bulundurulmuş, incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, PISA 2015 öğrenci anketi kapsamında Türk ve Singapurlu öğrencilerin fen başarı düzeylerini öğrencilerin sahip olduğu varlıklara ilişkin sonuçların ne düzeyde yordadığını lojistik regresyona alternatif bir geçerlik yöntemi olarak kullanılabilir ve literatürde çok fazla kullanılmamış olan "karesel atama ile çoklu regresyon (KAY-ÇR)" analizi kullanarak analiz edilebilirliğini araştırmacılara sunmaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Çalışma, teori çeşitlemesi anlamında, araştırma kapsamında kullanılan değişkenlerin lojistik regresyon haricinde KAY-ÇR analizi kullanılarak da analiz edilebilmesi, yani olay ve olgulara ilişkin sonuçların yeni ya da farklı yöntemler kullanılarak açıklanmaya çalışılması ve KAY-ÇR analizinin bir geçerlik yöntemi olarak kullanılması bağımlı değişken iki kategorili olduğunda gerçekleştirilmek istenen kestirimsel yöntem anlamında farklı bir bakış açısının da olduğunu göstermek anlamında önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sosyal ağ analizi kapsamında mevcut bir kavrama ilişkin kategorik verilerden oluşan iki kategorili bir bağımlı değişkenin kategorik bağımsız değişkenler tarafından yordanması amacıyla kullanılabilir yöntemlerden biri karesel atama yöntemi ile çoklu regresyon (KAY-ÇR) analizidir (Kolleck, 2013; Miles & Huberman, 1994; Uğurlu, 2016; Wasserman & Faust, 1994). Değişkenlere ilişkin kavramsallaştırılmış matrisler üzerinden gerçekleştirilen KAY-ÇR bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılan çoklu regresyon yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Krackardt, 1987, 1988; Krackardt & Kilduff, 1999; Nelson, 1989). Bununla birlikte sürekli ya da kategorik değişkenler ile iki kategorili bağımlı değişkenin yordanmasına izin veren bir diğer yöntem Lojistik regresyon analizidir. Yordayıcı değişkenlerin dağılımlarına ilişkin herhangi bir varsayımı olmayan lojistik regresyon analizi oldukça esnek bir yapıya sahiptir (Field, 2009; Hosmer & Lemeshow, 2000; Pallant, 2005; Peng & So, 2002). Araştırma karesel atama yöntemi ile çoklu regresyon ve lojistik regresyon sonuçlarının karşılaştırılmasına dayandığından kuramsal bir araştırma olarak görülmektedir (Kothari, 2004). Çalışma kapsamında yapılan karşılaştırma sonucunda iki farklı yöntem benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarılarak kuram geliştirme ve yöntemlerin pratik kullanımına ilişkin faydalı bilgiler elde edilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

PISA 2015 Türkiye evrenini 15 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Hedef evreni ise, 7. sınıf ve daha üst sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İki aşamalı tabakalı örnekleme tekniği ile önce okullar, sonra öğrenciler seçkisiz olarak seçilmiştir (OECD, 2015). Bu çalışmada ise, olası fen okuryazarlığı başarı puanı anlamında iki farklı uç noktada yer alan, Türkiye örneklemini meydana getiren 5895 ve Singapur örneklemini meydana getiren 6115 öğrencinin tamamı yer almaktadır. Örnekleme meydana getiren katılımcılar olası fen okuryazarlığı başarı puanlarına göre en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmış, katılımcıların olası fen okuryazarlığı başarı puanı ortalaması alınmış ve olası fen okuryazarlığı başarı puanı ortalamasının üzerinde olanlar “1”, ortalamasının altında olanlar “0” olarak kodlanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin becerilerini ve bilgilerini test ederek dünyadaki eğitim sistemlerini değerlendirmeyi amaçlayan ve üç yılda bir gerçekleştirilen uluslararası bir çalışmadır (2000 yılında başlamıştır). 2015 yılında, 72 ülkeden ülkelerini temsil eden yarım milyondan fazla 15 yaşındaki öğrenci, uluslararası kabul görmüş iki saatlik bu çalışmada yer almıştır. Öğrenciler fen, matematik, okuma, işbirlikçi problem çözme ve finansal okuryazarlık alanlarında değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrenciler ve okul müdürleri tarafından tamamlanan anketler sayesinde, farklı yapıda değişkenlerden meydana gelen çok büyük bir veri seti mevcuttur.

PISA’da, uluslararası düzeyde sosyoekonomik arka planı ölçmek için kullanılan bazı endeksler söz konusudur. PISA 2015 kapsamında, ülke bağlamında sosyo-ekonomik göstere işaretlerinden bir tanesi olarak evdeki eşya ve kitap miktarlarına ilişkin öğrencilere sorular sorulmuştur (ST012, ST013). PISA 2015 raporunda HOMEPOS başlığı altında yer alan maddelere ilişkin cevaplar ev eşyalarına ve öğrencilerin sahip oldukları materyallere ilişkindir (ST011, ST012 ve ST013). Araştırma kapsamında, PISA 2015 öğrenci anketinde ST011 kodu ile başlayan 19 maddeden ilk yedisi kullanılmıştır. PISA 2015 kapsamında, öğrencilere ilgili maddelerde yer alan materyallere sahip olup olmadıkları sorulmuş ve cevaplar (evet/hayır) kaydedilmiştir. Aynı zamanda veri toplama aracı kapsamında, bağımlı değişken olarak Türk ve Singapurlu öğrencilerin olası fen başarı düzeyine ilişkin PV1SCIENCE (olası fen başarı puanları arasındaki korelasyon 0,95’in üzerinde olduğu için PV1SCIENCE kullanılmıştır) kullanılmıştır. Katılımcıların olası fen okuryazarlığı başarı puanı ortalaması alınmış (469) ve ortalamasının üstü başarılı, ortalamasının altı başarısız olarak kodlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin PISA düzeyi (1-0) bağımlı değişken olarak kabul edilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de çalışmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Kapsamında Kullanılan Değişkenler

	Kodu	Değişken Türü	Ölçek Türü
Çalışma Masası	ST011Q01TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
Kişisel Oda	ST011Q02TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
Çalışma Ortamı	ST011Q03TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
Bilgisayar Sahipliği	ST011Q04TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
Eğitsel Yazılımlar	ST011Q05TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
İnternet Bağlantısı	ST011Q06TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
Eğitsel Kitaplar	ST011Q08TA	Bağımsız değişken	Sınıflama
Pisa Fen Düzeyi	PV1SCIE	Bağımlı değişken	Sınıflama

2.4. Verilerin analizi

Çalışma kapsamında, 2015 PISA öğrenci anketinde ülke bağlamında sosyo-ekonomik göstere işaretlerinden olan 19 madde içerisinde ilk 7’si karesel atama ile çoklu regresyon ve lojistik regresyon kullanılarak analiz edilmiştir.

Niteliksel yaklaşımlar, ağ haritalarının yorumlanmasına ve ağ haritaları yapısı konusunda bilgi sahibi olunmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla sosyal ağ analizinin sunduğu imkân, ağlara ilişkin yapı ve süreç anlamında bilgi edinme fırsatı sunarak farklı bir analiz türünün kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Knox vd., 2006; Riles, 2001).

Karesel atama yöntemi (KAY), genellikle sosyal ağlar ile ilgili olan veri setlerinin istatistiksel önemini test etmede kullanılan bir yöntemdir. Bilindiği gibi parametrik istatistiksel yöntemler, gözlenen değerlerin dağılım ile teorik dağılım arasında bir karşılaştırma (bir değişkenin diğerinden bağımsız olması) gerçekleştirerek istatistiksel önemi test eder. Bu varsayım sosyal ağ analizi için geçerli değildir. Bu durumu bir örnek ile açıklamak gerekirse, bir i bireyinin bir j bireyi ile her hafta rutin bir şekilde gerçekleştirdiği 5 saatlik röportajı rapor etmesi aynı zamanda j bireyinin i bireyi ile gerçekleştirilen röportajı rapor etmesi şeklinde düşünülebilir. Böyle bir durum, bir gözlemin diğer bir gözlem vasıtasıyla tahmin edilebilir olmasını mümkün kılmakta ve dolayısıyla gözlemlerin bağımsızlığı varsayımının ihlaline neden olmaktadır. KAY gözlemlerin bağımsızlığı varsayımına dayanmayan bir yöntemdir (Whitbred, 2011). KAY, ilk olarak istatistikçi Mantel (1967) tarafından hastalıkların dağılımının coğrafi olarak

kümelenip kümelenmediğine dair epidemiyolojik bir soruyu el almak için önerilmiştir. Genel olarak ikili (dyadic) verileri incelemeye yönelik olarak kullanılan yöntem, istatistik (Oden & Sokal, 1991); biyoloji (Legendre, 2000) ve psikoloji (Hubert, 1987) gibi geniş bir disiplin ağında yaygın olarak kullanılmaktadır.

KAY (Hubert, 1987; Krackhardt, 1987; Mantel, 1967), permütasyonlar altında ikili veri yapısını sağlam tutan spesifik bir permütasyon testi sağlamaktadır. Bu test, prensip olarak birçok türde modele uygulanabilir ancak genelde sürekli bir yapıya sahipmiş gibi davranılan doğrusal modeller söz konusu olduğunda kullanılır. Karesel atama yöntemi, aynı boyuttaki iki kare matris değişkeni arasında, örneğin nesnelere arasındaki mesafeleri, benzerlikleri veya bir grup sosyal aktördeki ilişkiyi temsil eden bir permütasyon veya tesadüfletirmeye dayalı parametrik olmayan bir bağımlılık testi sağlamaktadır. Ayrıca karesel atama yöntemi, gözlemlenen değere eşit veya ondan büyük olan boş hipotez dağılımına ilişkin istatistiksel değerlerin göreceli sıklığı olarak hesaplanan p değerini de doğrudan sağlamaktadır (Dekker vd., 2007).

Gerçekleştirilen bir dizi Monte Carlo simülasyonu sonucunda Krackhardt (1988), karesel atama yönteminin en küçük kareler yöntemi kapsamında "karesel atama yöntemi ile çoklu regresyon" adı altında kullanılabilirliğini göstermiştir. Veri seti bir araya getirildiğinde ve regresyon analizinde en küçük kareler (EKK) yöntemi kullanıldığında, ortaya çıkan katsayılar bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin yönünü gösterir. Ancak, bu katsayılara dair standart hataların hesaplanmasında otokorelasyon gözlemlenirse yanlış sonuçlar ortaya çıkar. Bu durum, kişilerarası ilişkilerin bireysel davranışı belirlediği durumlarda meydana gelir (Krackhardt, 1988). Kişiler arası ilişkilerin önemli olduğunu ileri süren hipotezleri test etmek için bu yöntem kullanıldığından, farklı bir teste ihtiyaç vardır. Bu nedenle, KAY-ÇR'nin ikinci adımı bağımsız değişkeni temsil eden matrisin satırlarını ve sütunlarını tekrar tekrar değiştirmektir ve her değiştirmeden sonra EKK yöntemi kullanılarak regresyon katsayıları yeniden hesaplanmaktadır (Krackhardt, 1987).

KAY-ÇR, iki değişkenli karesel atama modelinin bir uzantısı olarak geliştirilmiştir. Mantel (1967) ilk olarak, bir regresyon yaklaşımı kullanarak uzamsal ve zamansal mesafe verileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için karesel atama prosedürünü önermiştir. Bu veriler, n sayıdaki objeye ilişkin sayısal özelliklerin arasındaki mesafeyi öklid mesafesi şeklinde tanımlayan bileşenlerin yer aldığı ve köşegeninin yapısal anlamda sıfıra denk geldiği $n \times n$ karesel matrisinde gösterilebilir. Karesel atama yönteminin uygulanması, kare matrislerin bireyler arasındaki ilişkileri yansıttığı sosyal ağ verileri gibi yapısal olarak otokorelasyonel olan başka veriler için önerilmiştir (örn. Baker & Hubert, 1981; Krackhardt, 1987). Sosyal ağları yansıtan matrisler, bu ikili ilişkilerde genellikle asimetriktir.

Sonuç olarak KAY-ÇR analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı bir değişken üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere kullanılan çoklu regresyon analizidir. Standart regresyon tekniklerinde kullanılan tipik "analiz birimi" bireysel gözlemlerdir. KAY-ÇR'de ise her ilişki matrisi bir değişkeni temsil eder ve tüm matrisler üzerinde yer alan analog hücreler birlikte bir durum oluşturur (Güzeller vd., 2016; Krackhardt, 1987). KAY-ÇR'de analizin birimi, kendilerini birbirine bağlayan bir tür ilişkiye sahip olan veya olmayan bir çift bireydir.

Lojistik regresyon basit anlamda, bağımlı değişken iki kategorili olduğunda uygulanan regresyon analizidir. Tüm regresyon analizleri gibi, lojistik regresyon da kestirimsel bir çözümlenmeye dayanmaktadır. Lojistik regresyon modelleri, olasılıksal sınıflandırma sağlamaktadır ve analiz kapsamında bağımsız değişkenlerdeki değişimler göz önünde bulundurularak bağımlı değişkenler için olasılıksal değerler oluşturulmaktadır. Lojistik regresyonun diskriminant analizine göre daha çok tercih edilmesinin nedeni varsayımlar açısından katı olmaması ile ilgilidir. Her şeyden önce, lojistik regresyon bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olmadığını varsaymaktadır çünkü bu analiz tahminler için doğrusal olmayan bir dönüşüm kullanılmaktadır. Diğer bir önemli nokta ise, lojistik regresyon kapsamında bağımsız değişkenler için çok değişkenli normallik varsayımı gerekmemektedir. Aynı zamanda artıkların (residuals) normal dağılım göstermesi beklenmemektedir. Benzer şekilde, eş varyanslık varsayımının da karşılanması gerekmemektedir (Jaccard, 2001; Kleinbaum & Kline, 2002; O'Connell, 2006).

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen lojistik regresyon analizine ilişkin çıktılar SPSS, KAY-ÇR'na ilişkin çıktılar ise UCINET programı kullanılarak elde edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma kapsamında PISA verileri üzerinde çalışılmış ve ikincil veri kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Çalışmada ilk olarak, KAY-ÇR analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra, lojistik regresyona ilişkin sonuçlardan bahsedilmiş ve son olarak ise her iki analizin sonuçlarına ilişkin bir karşılaştırma sunulmuştur.

3.1. Karesel atama ile çoklu regresyon analizi sonuçları

Türk ve Singapurlu lise öğrencilerinin PISA fen okur yazarlığı düzeylerini tahmin etmek amacıyla gerçekleştirilen KAY-ÇR sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Karesel Atama İle Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş β	Standardize Edilmiş β	Std. Hata	Ort. Perm.	p
Sabit	-0,194	0,000	0,000	0,000	0,000
Çalışma Ma,	0,213	0,160	0,046	0,000	0,000
Kişisel Oda	-0,022	-0,023	0,026	0,001	0,392
Çalışma Orta,	-0,044	-0,044	0,029	-0,000	0,134
Bilgisayar Sah,	0,232	0,212	0,050	-0,001	0,000
Eğitsel Yaz,	0,039	0,041	0,028	0,001	0,157
İnternet Bağ,	0,514	0,464	0,054	0,003	0,000
Eğitsel Kitap,	0,152	0,121	0,040	-0,002	0,001
$R^2=0,644$	Düzeltilmiş $R^2=0,645$	Obbs=138756,00	$p=0,0005$		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin PISA fen okuryazarlık düzeyleri bakımından sınıflamada öğrencinin evde çalışma masası olması ($\beta=0,16$, $p<0,05$), öğrencinin evde bilgisayar olması ($\beta=0,21$, $p<0,05$), öğrencinin evde internet erişiminin olması ($\beta=0,46$, $p<0,05$) ve evdeki eğitsel kitaplar ($\beta=0,12$, $p<0,05$) değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Her bir değişken için standardize edilmiş β değerlerinin sıfırdan büyük olması öğrencilerin çalışma masası, bilgisayar sahibi olması, internet erişimi ve eğitsel kitapların PISA fen okuryazarlığı üzerinde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin kişisel odalarının olup olmaması ($\beta=0,-02$, $p>0,05$), evde çalışma ortamının olup olmaması ($\beta=0,-04$, $p>0,05$) ve evde eğitsel yazılımların olup olmaması ($\beta=0,04$, $p>0,05$) öğrencilerin PISA fen okuryazarlığı bakımından sınıflamada anlamlı bir etkiye sahip değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının büyüklüklerine göre en büyük etkiye evde internet bağlantısı olma değişkenine sahipken onu sırasıyla bilgisayar sahibi olma, evde çalışma masası olması ve evdeki eğitsel kitaplar şeklindedir. Bununla birlikte bağımlı ve bağımsız değişkenler ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Obbs value=138756, $p<0,05$). Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından açıklanma yüzdesi anlamına gelen R^2 değeri 0,645 olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımlı değişken üzerindeki değişkenliğin %64,50’si çalışma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Bu değer özellikle sosyal bilimlerde %50’nin üzerinde olması oldukça önemli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2005).

3.2. Lojistik regresyon analizi sonuçları

Çalışmanın ikinci aşamasında aynı bağımlı ve bağımsız değişkenler kullanılarak lojistik regresyon gerçekleştirilmiştir. Lojistik regresyon analizinde modele bağımsız değişkenler dahil edilmeyerek kurulan regresyon modelinde tüm değişkenlerin anlamlı olduğu ve modelin bir bütün olarak manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2=246,27$, $sd=7$, $p<0,05$). Sonrasında çalışma kapsamında ele alınan 7 bağımsız değişkenin modele eklenmesi sonucunda kurulan modelin hala anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=225,84$, $sd=7$, $p<0,05$). Bağımlı değişken olarak kabul edilen PISA fen okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

	β	Wald İstatistiği	Std, Hata	Exp (β)	p
Sabit	-8,166	28,012	1,543	0,000	,000
Çalışma Ma,	4,293	18,347	1,002	73,194	,000
Kişisel Oda	-0,842	1,551	0,676	0,431	,213
Çalışma Orta,	-0,227	0,085	0,779	0,797	,771
Bilgisayar Sah,	2,705	9,805	0,864	14,961	,002

Tablo 3 (devamı).*Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları*

	β	Wald İstatistiği	Std. Hata	Exp (β)	p
Eğitsel Yaz,	0,613	1,093	0,586	1,845	,296
İnternet Bağ,	4,878	19,943	1,092	131,32	,000
Eğitsel Kitap,	-0,477	0,886	0,507	0,620	,346
Cox & Snell	Nagelkerke	-2logli.=134,35	p=0,0001		
R ² =0,454	R ² =0,733				

Tablo 3 incelendiğinde öğrencileri PISA fen okuryazarlık düzeyleri bakımından sınıflamada çalışma kapsamında ele alınan kategorik değişkenlerden evde çalışma masası olması ($\beta=4,29$, $p<0,05$), öğrencinin evde bilgisayarı olması ($\beta=2,71$, $p<0,05$) ve öğrencinin evde internet erişiminin olması ($\beta=4,88$, $p<0,05$) değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Her bir değişken için standardize edilmiş β değerlerinin sıfırdan büyük olması öğrencilerin çalışma masası, bilgisayar sahibi olması ve internet erişimi olmasının PISA fen okuryazarlığı üzerinde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin kişisel odalarının olup olmaması ($\beta=0,-08$, $p>0,05$), evde çalışma ortamının olup olmaması ($\beta=0,-22$, $p>0,05$), evde eğitsel yazılımlar olmaması ($\beta=0,61$, $p>0,05$) ve evde eğitsel kitapların olup olmaması ($\beta=0,-47$, $p>0,05$) öğrencilerin PISA fen okuryazarlığı bakımından sınıflamada anlamlı bir etkiye sahip değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının büyüklüklerine göre en büyük etkiye evde internet bağlantısı olma değişkenine sahipken onu sırasıyla evde çalışma masası olması ve bilgisayar sahibi değişkenleri takip etmektedir. Bununla birlikte bağımlı ve bağımsız değişkenler ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($-2LL=134,35$, $p<0,05$). Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından açıklanma yüzdesi anlamına gelen R² değerleri incelendiğinde; Cox and Snell R² değeri 0,454 ve Nagelkerke R² değeri 0,733 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, bağımlı değişken üzerindeki değişkenliğin iki farklı yönetime göre sırasıyla %45,40 ve %73,30 oranında çalışma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı belirlenmektedir. Bu değerler özellikle sosyal bilimlerde %50'nin üzerinde olması oldukça önemli olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2021; Streiner, 1994).

3.3. Analizlere ilişkin sonuçların karşılaştırılması

Çalışma kapsamında hem KAY-ÇR hem de lojistik regresyon analiziyle bağımlı değişken olarak kabul edilen PISA fen okuryazarlığı düzeyinin yordanması amacıyla ele alınan 7 bağımsız değişken ile kurulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Açıklanan varyans miktarları incelendiğinde KAY-ÇR için R² değeri 0,65 iken lojistik regresyonda kullanılan iki farklı R² değeri sırasıyla 0,45 ve 0,73 olarak hesaplanmıştır. İki farklı yöntem tarafından elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Karesel Atama ile Çoklu Regresyon ve Lojistik Regresyon Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	R ²	Z	P	Anlamlı Etkiye Sahip Değişkenler
KAY-ÇR	0,645	2,69	0,006	Çalışma masası
Cox's & Snell	0,454			Bilgisayar sahipliği
				İnternet bağlantısı
				Eğitsel kitaplar
KAY-ÇR	0,645	1,37	0,170	Çalışma masası
Nagelkerke	0,733			Bilgisayar sahipliği
				İnternet bağlantısı

Tablo 4 incelendiğinde bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan ilk üç bağımsız değişkenin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak evdeki eğitsel kitapların var olma durumu lojistik regresyonda anlamlı bir etkiye sahip değilken Karesel atamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitsel kitaplar değişkeni için elde edilen p değerinin KAY-ÇR kapsamında ,001 olarak belirlenmesi bu değişkenin tam sınırdaki olduğu göstermektedir. Nitekim iki farklı regresyon analizine ilişkin elde edilen bu iki farklı sonucun analizlerin arka plan işleyişlerinin farklı olması sebebi ile ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bunun yanında Karesel atama yöntemi ile Cox's R² arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla z-testi yapılmış ve $\alpha=0,05$ için elde edilen z değerinin (2,69) kritik değerden (1,96) büyük olduğu ve bu nedenle iki farklı yöntemle elde edilen açıklanan varyans değerleri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karesel atama yöntemi ile Nagelkerke R² arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla z-testi yapılmış ve elde edilen z değerinin (1,37) $\alpha=0,05$ için kritik değerden (1,96) küçük olduğu ve bu nedenle iki farklı yöntemle elde edilen açıklanan varyans değerleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre karesel atama yöntemi ile açıklanan varyans miktarının lojistik regresyon yöntemiyle elde edilen ve alt sınır olarak kabul

edilen Cox'un R^2 değeri ile anlamlı bir farklılık gösterirken; açıklanan varyans miktarı için üst sınır olarak kabul Nagelkerke R^2 değerinden anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, PISA 2015 öğrenci anketinde yer alan birtakım değişken kullanılarak, karesel atama ile çoklu regresyon analizinin lojistik regresyona alternatif olarak kullanılabilirliğini göstermek ve analiz tanınırlığını arttırmak amacıyla karesel atama ile çoklu regresyon ve lojistik regresyon sonuçları karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur. Bahsedilen amaçlar çerçevesinde KAY-ÇR ve lojistik regresyon kullanılarak teori çeşitlenmesi yöntemi kullanılmıştır. Teori çeşitlenmesi anlamında aynı veri setine her iki analiz türü de uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Hem KAY-ÇR hem de lojistik regresyon, varsayımlar göz önünde bulundurulduğunda esnek analiz türleri olarak düşünülebilir. Lojistik regresyon analizini gerçekleştirmeden önce, test edilmesi gereken iki varsayım söz konusudur. Bunlar, çoklu doğrusal bağlantı ve uç değerlerdir. KAY-ÇR ise, standart regresyon tekniklerine kıyasla, varsayım ihlaline karşı direçli ve temel aldığı karesel atama yöntemi gereği parametrik olmayan bir niteliktedir (Bu sayede, ilişkisel verilerde kullanıldığında oluşan otokorelasyon problemi ortadan kalkmaktadır) (Dekker vd., 2007; Field, 2013).

Araştırmaya ilişkin sonuçlar incelendiğinde, her iki analiz için bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olan bağımsız değişken sayısında farklılık olduğu göze çarpmaktadır. "Evdeki eğitsel kitapların var olma durumu" değişkeninin KAY-ÇR yöntemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu göze çarparken, ilgili değişkenin lojistik regresyona ilişkin sonuçlar incelendiğinde bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Lojistik regresyonun işleyişi, standart bir regresyon analizinin işleyişine çok benzerdir fakat KAY-ÇR analizinin işleyişi, standart bir regresyon analizinden farklılık göstermektedir (Field, 2013; Sperandei, 2014). KAY-ÇR'nin ilk adımında, bağımlı değişkene ilişkin matris, bağımsız değişkenlere ilişkin matrisler kullanılarak kestirilmeye çalışılır. R^2 , matrislerin karşılık gelen hücreleri boyunca, regresyon katsayıları ile birlikte hesaplanır. İkinci adımda, bağımlı değişkene ilişkin matrisin satır ve sütunları rastgele bir şekilde hesaplanır, R^2 ve katsayılar yeniden hesaplanır, sonuçlar saklanır. Bu adım bin defa tekrarlanmaktadır. Bu durumda, R^2 ve regresyon katsayıları için ayrı ampirik dağılımlar oluşturulmaktadır. Birinci adımda hesaplanan gözlemlenen R^2 , daha sonra rastgele dağılımlar gösteren R^2 değerleri ile karşılaştırılır ve rastgele dağılımlar gösteren R^2 değerlerinin yüzde 95'inden büyük ise istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilir. Her bir regresyon katsayısı, anlamlılığı belirlemek için ilgili ampirik dağılımı ile karşılaştırılır. Gözlenen katsayılar, rasgele katsayıların yüzde 95'inden daha büyükse, bu istatistiksel öneme işaretir (Dekker vd., 2003; Dekker vd., 2007). Standart bir KAY-ÇR'ye ilişkin bu işleyiş göz önünde bulundurulduğunda, "Evdeki eğitsel kitapların var olma durumu" bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olma durumunun KAY-ÇR ve lojistik regresyon kapsamında farklılaşmasının iki farklı regresyon analizi tarafından kullanılan iterasyon (her adımda doğrusal bir sisteme daha doğru çözümler elde etmek için birbirini izleyen yaklaşımları kullanan çok çeşitli tekniklere ilişkin bir yöntem) tekniklerinin ve maksimum iterasyon sayılarının farklı olması sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında lojistik regresyon analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, Cox and Snell R^2 değerinin 0,454 ve Nagelkerke R^2 değerinin 0,733, KAY-ÇR analizine ilişkin R^2 değerinin ise %64,50 olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında karesel atama yöntemi ile Cox's R^2 arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla z-testi yapılmış ve $\alpha=0,05$ için elde edilen z değerinin (2,69) kritik değerden (1,96) büyük olduğu ve bu nedenle iki farklı yöntemle elde edilen açıklanan varyans değerleri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde karesel atama yöntemi ile Nagelkerke R^2 arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla z-testi yapılmış ve elde edilen z değerinin (1,37) $\alpha=0,05$ için kritik değerden (1,96) küçük olduğu ve bu nedenle iki farklı yöntemle elde edilen açıklanan varyans değerleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cox R^2 bir temel model için log olasılığına kıyasla modelin log olasılığını temel alır. Bununla birlikte, kategorik sonuçlarla, "mükemmel" bir model için bile 1'den küçük teorik bir maksimum değere sahiptir. Nagelkerke R^2 ise, Cox & Snell R^2 'nin ayarlanmış bir versiyonudur ve Cox & Snell R^2 'yi 0 ve 1 aralığını kapsayacak şekilde ayarlamaktadır. Her iki z-testi sonucu göz önünde bulundurulduğunda z-testlerine ilişkin farklılığın bahsedilen bu iki durumdan kaynaklandığı düşünülebilir.

KAY-ÇR analizi, analiz sonuçlarının yorumlanabilirliği anlamında lojistik regresyona göre daha avantajlı bir yapıya sahiptir. Az sayıda istatistik ve yorumlanması daha kolay çıktılar elde edilmesine yardımcı olan KAY-ÇR'nun bu anlamda da lojistik regresyona alternatif olabileceği düşünülmektedir.

Analiz sonuçları ve çıktıların yorumlanabilirliği bütüncül anlamda değerlendirildiğinde, KAY-ÇR analizinin lojistik regresyona iyi bir alternatif olabileceği ifade edilebilir. Aynı zamanda analiz, lojistik regresyon ve özellikle de sağlık bilimleri alanında lojistik regresyona alternatif bir şekilde kullanılan probit regresyon ile elde edilen ölçme sonuçlarına ilişkin bir geçerlik yöntemi olarak kullanılabilirliği göz önünde bulundurulmalıdır.

İstatistiksel analizler sonucu elde edilen modellere ilişkin daha sonra gerçekleştirilen performans analizleri olmaksızın modelleme tekniklerinin uygulanması, yeni konulara ilişkin sonuçların yanlış tahmin edilmesine ilişkin çıktılara neden olmaktadır. Model geçerliği, model oluşturma sürecindeki en önemli adımdır. Aynı zamanda da araştırmacılar tarafından en fazla göz ardı edilen süreçlerden bir tanesidir. Lojistik regresyon söz konusu olduğunda model geçerliği, regresyon katsayılarının kararlılığı, regresyon fonksiyonunun güvenilirliği ve kullanılabilirliği ile analizden elde edilen çıkarımları genelleme kabiliyeti anlamına gelmektedir. Cox and Snell R^2 ve Nagelkerke R^2 istatistiği, lojistik regresyon ile oluşturulan bir modele ilişkin en önemli geçerlik kanıtlarıdır. Fakat yüksek bir R^2 değeri lojistik regresyon ile kurulan modelin geçerliğinin çok yüksek olduğunu garanti etmemektedir (Efron & Tibshirani, 1983; Nagelkerke, 1991). KAY-ÇR analizinin lojistik regresyon ve lojistik regresyon gibi bağımlı değişkenin iki kategorili olduğu kestirimsel modeller için uygun geçerlik yöntemi olduğu düşünülmektedir. KAY-ÇR'nin, R^2 gibi bir istatistik türü değil de sonuçları farklı istatistiklere dayanan bir analiz türü olması da geçerlik yöntemi olarak kullanılması anlamında sadece Cox and Snell R^2 ve Nagelkerke R^2 gibi istatistiklerin kullanılması karşısındaki avantajı olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak teori çeşitlenmesi açısından lojistik regresyona ilişkin sonuçların geçerliğine ilişkin bilgi edinmede ve yanlışlığın azaltılmasında karesel atama ile çoklu regresyon analizinin kullanılabileceği düşünülmektedir. Yine teori çeşitlenmesi açısından düşünüldüğünde, lojistik regresyonun bağımlı değişkeni iki kategorili olan bir regresyon türü olması sebebiyle karesel atama ile çoklu regresyonun lojistik regresyona alternatif olarak kullanılan diğer kestirimsel analizlere ilişkin sonuçların geçerliğinin tespit edilmesinde de kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca karesel atama ile çoklu regresyon analizinin, bağımlı değişkeni iki kategorili olan diğer kestirimsel analizlere ilişkin sonuçlara ilişkin yapılan yorumların ayrıntılandırılmasında ve genişletilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Gelecekte, farklı yapıdaki veri setleri kullanılarak benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir. Temel anlamda sadece iki yöntemin birbirinin alternatifi olma durumu daha da genişletilerek, iki ya da daha fazla kestirimsel analiz sonucunun karesel atama ile çoklu regresyon sonuçları ile karşılaştırılabileceği farklı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Baker, F. B., & Hubert, L. J. (1981). The analysis of social interaction data: A nonparametric technique. *Sociological Methods and Research*, 9(3), 339-361. <https://doi.org/10.1177/004912418100900305>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22. <https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Dekker, D., Krackhardt, D., & Snijders, T. A. B. (2003, June 22-25). *Multicollinearity robust QAP for multiple regression* [Paper Presentation]. Annual Conference of the North American Association for Computational Social and Organizational Science, Pittsburgh.
- Dekker, D., Krackhardt, D., & Snijders, T. A. B. (2007). Sensitivity of MRQAP tests to collinearity and autocorrelation conditions. *Psychometrika*, 72(4), 563-581. <https://doi.org/10.1007/s11336-007-9016-1>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1983). *An introduction to the bootstrap*. Chapman and Hall/CRC.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Evans, G., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504-514. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002>
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: And sex and drugs and rock'n roll* (4th ed.). Sage.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Güzeller, C. O., Eser, M. T., Aksu, G. (2016). *UCINET ile sosyal ağ analizi*. Maya Akademi.
- Honorone, J. (2017). Understanding the role of triangulation in research. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(31), 91-95.
- Hoque, Z., Covalesski, M. A., & Gooneratne, T. N. (2013). Theoretical triangulation and pluralism in research methods in organizational and accounting research. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 26(7), 1170-1198. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-May-2012-01024>
- Hubert, L. J. (1987). *Assignment methods in combinatorial data analysis*. Dekker.
- Jaccard, J. (2001). *Interaction effects in logistic regression*. Sage.
- Kleinbaum, D. G., & Klein, M. (2002). *Logistic regression: A self-learning text* (2nd ed.). Springer.
- Knox, H., Savage, M., & Harvey, P. (2006). Social networks and the study of relations: Networks as method, metaphor and form. *Economy and Society*, 35(1), 113-140. <https://doi.org/10.1080/03085140500465899>
- Krackhardt, D. (1987). QAP Partialling as a test of spuriousness. *Social Networks*, 9(2), 171-186. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(87\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0378-8733(87)90012-8)
- Krackhardt, D. (1988). Predicting with networks: Nonparametric multiple regression analyses of dyadic data. *Social Networks*, 10(4), 359-382. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(88\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0378-8733(88)90004-4)
- Krackhardt, D., & Kilduff, M. (1999). Whether close or far: Perceptions of balance in friendship networks in organizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 770-782. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.770>
- Mantel, N. (1967). The detection of disease clustering and a generalized regression approach. *Cancer Research*, 27(2), 209-220.
- Mertens, D. M., & Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research: Provocative positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75-79. <https://doi.org/10.1177/1558689812437100>
- Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on the general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692. <https://doi.org/10.1093/biomet/78.3.691>
- Nelson, R. E. (1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organizations. *Academy of Management Journal*, 32(2), 377-401. <https://doi.org/10.5465/256367>
- O'Connell, A. A. (2006). *Logistic regression models for ordinal response variables*. Sage.
- Sokal, R. R., & Oden, N. L. (1991). Spatial Autocorrelation Analysis as an Inferential Tool in Population Genetics. *The American Naturalist*, 138(2), 518-521.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *PISA 2015 technical report*. <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

- Pitre, N. Y., & Kushner, K. E. (2015). Theoretical triangulation as an extension of feminist intersectionality in qualitative family research. *Journal of Family Theory & Review*, 7(3), 284-298. <https://doi.org/10.1111/jftr.12084>
- Riles, A. (2001). *The network inside out*. University of Michigan Press,
- Sarantakos, S. (2000). *Social research*. MacMillan.
- Sperandei, S. (2014). Understanding logistic regression analysis. *Biochemia Medica*, 24(1), 12-18. <https://doi.org/10.11613/BM.2014.003>
- Streiner, D. L. (1994). Figuring our factors: The use and misuse of Factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3th ed.). Sage.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Mixed Method Research is one of the most popular research designs that have been the subject of most research in recent years. Nowadays, the use of mixed method research in many disciplines such as sociology and psychology is increasing. There are different qualitative and quantitative methods on the basis of mixed method research. Mixed method researches are examined under four different headings as triangulation, explanatory, explorer and intervention. Triangulation in terms of the validity and cross-validation of the output of a study as a result of different measurement tools in qualitative and quantitative terms or for different types of analysis is one step ahead of other mixed research models.

Triangulation studies that can be used within the scope of many different perspectives have a theoretical infrastructure that can be the subject of studies related to educational sciences. Triangulation allows us to test the consistency of the findings obtained through different measurement tools and to evaluate some threats that affect the results, or to check for a large number of reasons. However, the triangulation is not used only for this purpose. In the conceptual framework, it is used to explain the events or phenomena using new understandings and to spread the usage of these new understandings and to show that they have different perspectives. The theory triangulation should be considered as a validation method for the scope, depth and consistency of the research results. One of the objectives of the theory triangulation method is to increase the validity of the research results by using qualitative and quantitative analysis methods.

Within the scope of the research, the results obtained from Quadratic Assignment Procedure-Multiple Regression (QAP-MR) and logistic regression analysis with the estimation of science literacy levels by considering the home possessions of the Turkish and Singaporean students who have participated in PISA 2015, have not been used much in the literature within the scope of the theory triangulation. QAP-MR was considered as a validation method and used as a validation method.

The aim of the study is to determine the level of science achievement level of Turkish and Singaporean students in the scope of PISA 2015 student questionnaire, and to determine the level of the results of the students' assets, as an alternative validation method for logistic regression and not to be used in the literature. The aim of this study is to present the analytical capability to the researchers using the QAP-MR method. Widespread use of the QAP-MR method and its use in terms of validity are important in terms of showing that there is a different perspective in terms of the predictive method to be performed when the dependent variable is two categories.

2. METHOD

Within the scope of the study, a model that analyzes a data set of categorical data with multiple regression quadratic assignment procedure was developed (where the categories are represented by matrixes) and the usability of the model as a validation method for the logistic model was tested. The research is considered as a mixed method research, in which one dimension is formed by qualitative whereas the other is formed by quantitative method, in the context of "Theory Triangulations", where different theoretical structures, methods or analyzes were applied to the same data set and the results are examined and discussed separately.

In this research, the whole samples of Turkey and Singapore, which are the two countries located at the two extremes in terms of science literacy achievement score, were covered (5,895 students from Turkey and 6,115 students from Singapore). The participants of the sample were ranked from highest to lowest according to their estimated science literacy achievement scores, participants' average estimated achievement score for science literacy was calculated and those who were above the average were coded as "1", whereas those who were below were coded as "0".

There are some indices used in PISA to measure the socioeconomic background at the international level. As part of the PISA 2015, students were asked questions about the amount of household goods and books as a socioeconomic indicator (ST012, ST013). In the PISA 2015 report, the answers given to the items under the HOMEPOS heading refer to household goods and materials owned by students (ST011, ST012 and ST013). In this research, the first seven of the 19 items starting with ST011 code in PISA 2015 student questionnaire were used. As part of the PISA 2015, the students were asked whether they possess the materials in the relevant items and the answers (yes / no) were recorded. At the same time, in the scope of data collection tool, PV1SCIENCE (PV1SCIENCE) was used as the dependent variable for the estimated science achievement level of Turkish and Singaporean students.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the results of the analysis and the interpretability of the outputs are evaluated in a holistic sense, it can be stated that the QAP-MR method can be a good alternative to logistic regression. The fact that the method is a type of analysis that is based on different statistics rather than a type of statistics, such as R^2 , can be considered as the advantage of using statistics such as Cox and Snell R^2 and Nagelkerke R^2 only as a validity method.

As a result, it is thought that QAP-MR can be used to obtain information about the validity of results related to logistic regression and to decrease the bias in terms of theory triangulation. Again, considering the theory triangulation, it can be said that the QAP-MR is a two-category regression model, and it can be said that the quadratic designation and multiple regression can be used to determine the validity of the other predictive methods used as an alternative to logistic regression. Also with QAP-MR, the dependent variable is made regarding the results of the review of other predictive methods detailed in the two-category and will assist in the expansion is considered.

In the future, a similar study can be performed using different sets of data sets. In the basic sense, it is possible to carry out different studies by comparing the results of two or more predictive methods with QAP-MR results.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma kapsamında PISA verileri üzerinde çalışılmış ve ikincil veri kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %80, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %20’dir. Aşağıda, araştırmacıların araştırmanın hangi aşamasına katkıda bulunduğuna ilişkin daha detaylı bilgi yer almaktadır:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntem, veri analizi, raporlaştırma.


Yazar 2: Veri analizi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 31.01.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.-872040>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL BİLGİNİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Özay SOSLU¹

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarını belirleyerek farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Bartın Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 523 öğretmen adayı katılmıştır. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarını belirleyen "Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistik ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analiz (Anova) yönteminden faydalanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının genel anlamda orta seviyede olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının puanları; cinsiyet, bilimsel araştırma yöntemi dersi almaları ve kütüphane kartına sahip olmaları değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak bilimsel bilgiyi oluşturan alt boyutlardan biri olan birleştirme parametresinde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durumun iyileştirilmesi için öğretmenlik eğitimi veren tüm anabilim dallarında, bilimsel bilginin doğası eğitimi ve sınıf içi uygulamaları ile farkındalığı artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca bilimsel okuryazar öğretmenlerin yetiştirilmesi için bilimsel bilginin doğası hakkında mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.


Anahtar Kelimeler: Bilim, bilimsel bilginin doğası, öğretmen adayları

THE PRESERVICE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE NATURE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the preservice teachers' understanding of the nature of scientific knowledge and to investigate their conceptions in terms of different variables. The sample of the study consists of 523 teacher candidates studying at Bartın University. In this study, the scanning model was used, and the "Nature of Scientific Knowledge Scale", which determines the perspectives of prospective teachers on the nature of scientific knowledge, was used as a data collection tool. One way Anova for independent samples and descriptive statistics were utilized for data analysis. As a result of the findings, it was determined that the pre-service teachers' understanding of the nature of scientific knowledge were generally at a medium level. In addition, no statistically significant difference was found between the pre-service teachers' score in terms of gender, taking scientific research method course and having a library card. But; differences were determined in the joining parameter, which is one of the sub-dimensions of scientific knowledge. To improve this situation awareness-raising activities can be organized with education on the nature of scientific knowledge and in-class practices in all departments providing teacher education. In addition, it can be suggested to organize professional development programs about the nature of scientific knowledge in order to train scientifically literate teachers.

Keywords: Science, nature of scientific knowledge, preservice teacher

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozaysoslu@kmu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-7863-4731>

1. GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler büyük bir ilerleme göstermektedir. Yapılan buluşlar bir yandan hayat biçimlerimize şekil verirken, bir yandan da fikirlerimizi değiştirip dünya karşı bakış açımızı etkilemektedir (Doğan vd., 2012). Yeni bilgilerin ortaya çıkışındaki hızla birlikte; bilginin oluşturulmasının, kullanılmasının ve bilgiyi oluşturanların yetiştirilmesinin ne derece önemli olduğu görülmektedir (Bozdoğan & Yalçın, 2004). Bilimsel iddiaları ve gerekçeleri, eleştirel yönden yaparak ve düşünme aşamasında bilimden faydalanarak bilinçli kararlar alabilen bireylerden oluşan bir toplum meydana getirmek tüm ülkelerin önem verdikleri meselelerinden olmuştur (Soslu, 2014). Toplumda kendi problemlerine çözüm yolu bulabilen, bu süreçte farklı teknikleri kullanıp, edindiği yetenekleri farklı dallarda uygulayabilen bireylerin yetişmesi öncelikli hale gelmiştir. Buna bağlı olarak da bilimsel okuryazarlığa verilen önem de artmıştır. Bilimsel okuryazarlığın getirdiği özelliklere sahip bireylerin bu özelliklerinden faydalanarak gerek kendilerine gerek de topluma ait konularda daha bilinçli ve sağlıklı kararlar verebilecekleri önemli hususlardandır (Lederman, 2006). Bilimsel okuryazar bir bireyin bilimsel açıdan temel kavramları, ilkeleri ve kuramları açıklayabiliyor olması gerekmektedir. Bilimsel okuryazarlardan oluşan bir toplumda öncelikle bilimsel okuryazar kavramının anlaşılması önemlidir (Afonso & Gilbert, 2010; Dogan & Abd-El-Khalick, 2008; McDonald, 2010; Posnanski, 2010; Wong & Hodson, 2008). Bahsedilen bu özelliklerle donatılmış ve çağın gereksinimlerine uyar nitelikte insan modelinin yetişmesine rehber olacak olan kaynakların başında öğretim programları gelmektedir. Bundan ötürü öğretim programlarında bilimsel okuryazarlık kavramının öğretilmesi önemli yer teşkil etmektedir (Taşdere vd., 2014).

Bilimsel okuryazar olan bir kişi bilimin ve bilimsel bilginin doğasını anlar ve buna bağlı olarak da bilimsel tutum ve değerleri içeren davranışlar sergiler (Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlığı [MEB], 2005). Alanyazında bilimsel bilginin doğası ile ilgili olarak birçok tanım bulunmakla birlikte üzerinde uzlaşmaya varılmış bir tanım yoktur (Bell vd., 2000; Lederman, 2007; McComas, 2008). Buna karşın, McComas vd. (2000) bilimsel bilginin doğasını; bilimin tarihi, sosyolojisi ve felsefesi gibi farklı alanları içeren çeşitli toplumsal çalışmaların birleşimi doğrultusunda disiplinler arası süren çalışmalar bütünü olarak tanımlamışlardır. Muşlu'ya göre (2004) bilimin doğasını anlayabilen bir birey, yalnızca kendi hayatı ile kalmayıp dünyanın diğer bir ucundaki insanların hayatlarına karşı da sorumluluk duyarak içinde bulunduğu çağa yön verebilecek yetenektedir. Bilimsel-okuryazar bir toplumun oluşması için bilimsel bilginin doğasının anlaşılmasının gerekliliği göz önüne alındığında, geleceği temsil eden öğrencilerimiz ve onları yetiştiren öğretmenlerimizin bilimsel bilginin doğasından ne anladıkları ve bilimsel bilginin doğasının alt boyutlarında hangi profillere sahip olduklarının önemi görülmektedir (Toz, 2012). Son yıllarda eğitim alanında yapılan reformlar öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de bilimin doğası hakkında donanımlı olmasını hedeflemektedir (Gül & Erkol, 2016). Öğretmen yetiştirme programlarının ders içerikleri gözden geçirildiğinde kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin temelinde bilimsel bilginin doğasının önemi görülmektedir. Günümüzde birçok eğitmen de bilimin doğasının fen öğretim programlarının kapsamına alınarak öğretilmesinin gerekliliğini dile getirmektedir (Altun-Yalçın vd., 2010). Bu doğrultuda son yıllarda eğitim alanındaki reformlar öğrencilerin yanında öğretmenlerin de bilimin doğası hakkında geçerli kavram ve anlayışa sahip olmasını amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan branş öğretmenlerinin öğretim programlarının muhtevası değişik olsa da bu programlarda bilimsel bilginin doğasına atfedilen önem belli bir değerde bilgiyi ve düşünceyi elinde bulundurmayı gerektirmektedir. Bilimin doğası eğitim-öğretim sürecinde bu kadar etkiliyken öğretmenleri olabildiğince erken bilimin doğası kavramı ile tanıştırmak ve çağdaş bir bakış açısına sahip olmaları hususunda yardımcı olmak gerekmektedir (Bilen, 2012). Yapılan birçok çalışma öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası konusunda yeter seviyede bir görüşe sahip olmadıklarını belirtmektedir (Abd-El-Khalick vd., 1997; Bell & Lederman, 2000; Karaman & Apaydın, 2014; Kılıç vd., 2005). Bu durumda, geleceğin öğretmenleri olacak farklı branştaki öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası konusundaki bakış açılarının detaylı olarak araştırılarak eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada farklı branştaki öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası hakkındaki bakış açılarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları nasıldır?
- 2- Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Kütüphane kartına sahip olmaları
 - c. Bilimsel araştırma yöntemleri dersi almaları
 - d. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik bakış açılarını belirlemeye yönelik olan bu çalışmada tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri konu olarak seçilen olayları, bireyleri ya da nesnelere kendi buldukları koşullar içinde olduğu şekliyle ifade etmeye çalışan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2013).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde altı farklı branşta (Türkçe, Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilgisi, Sınıf, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler) öğrenimlerine devam etmekte olan toplam 523 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Örneklem seçimi amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme dikkate alınarak yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırılan problem ile benzer ancak farklı durumlar içeren örneklemler tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2011).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve cinsiyetine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyet Özellikleri

Değişkenler	Bölüm	n	%
Bölüm	Türkçe	102	19.5
	Beden Eğ.ve Spor	82	15.7
	Fen Bilgisi	72	13.8
	Sınıf	94	17.9
	İlköğretim Matematik	80	15.3
	Sosyal Bilgiler	93	17.8
Cinsiyet	Kadın	305	58.3
	Erkek	218	41.7
	Toplam	523	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu; Türkçe Öğretmenliği adayları (%19.5), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği adayları (%15.7), Fen Bilgisi Öğretmenliği adayları (%13.8), Sınıf Öğretmenliği adayları (%17.9), İlköğretim Matematik Öğretmenliği adayları (%15.3), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adayları (%17.8) oluşturmuştur. Adayların; %58.3’ü kadın, %41.7’si erkektir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarını tespit etmek için iki bölümden oluşan anket formu uygulanmıştır. İlk bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet, kütüphane kartına sahip olup olmamaları, bilimsel araştırma yöntemleri dersi alıp almaları ve öğrenim gördüğü bölüme dair sorular yer alırken, diğer bölümde bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarını belirlemek için Rubba ve Andersen (1978) tarafından geliştirilen “Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (BBDÖ)” ölçeği yer almaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Taşar (2006) tarafından yapılmıştır. 48 maddeden oluşan ölçek ile bilimsel bilginin doğasına ilişkin “ahlâkîlik”, “yaratıcılık”, “gelişimsellik”, “sadelik”, “test edilebilirlik” ile “birleştirme” alt boyutlarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Alt boyutlar dört tane pozitif ve dört tane negatif olmak üzere sekiz sorudan oluşmaktadır. Alt boyutları kısaca ifade edecek olursak;

Bilimsel bilginin

- 1- Ahlaki boyutu: Bireyler bilimsel bilgiye ait uygulamalara ve sonuçlara ilişkin iyi ya da kötü oldukları şeklinde fikir belirtebilirler. Ancak asıl üzerinde durulması gereken nokta bilimsel bilginin iyi ya da kötü olarak ifade edilerek değerlendirilmemesi ve ahlaki yorum yapılmamasıdır. Bilimsel bilginin kendisi hakkında ahlaki kararlar alınmaz (Rubba & Andersen, 1978).
- 2- Yaratıcılık boyutu: Bilim insanları tarafından ortaya konulan bilgiler bütünüyle gözlem ve deneye dayalı olmayıp bu durum, bilim insanlarının hayal güçleri ve yaratıcılıklarını da kullanılmalarını gerektirmektedir.
- 3- Gelişimsel boyutu: Bilimsel bilgi kesinlik ve değişmezlik içermez (Lederman, 2004). Sürekli değişme, gelişme ve ilerleme halindedir.
- 4- Sadelik boyutu: Bilimsel bilgi mümkün olduğunca basit belirtilmeli, anlaşılabilir sade bir yolla sunulması gerekmektedir.
- 5- Test edilebilirlik boyutu: Bilimsel bilgi için geçerlilik durumu kabul edilen gözlemlere karşı tekrarlanan testler yoluyla sağlanır. Test sonuçlarının kendi içerisinde tutarlı olması gerekli ancak bilimsel bilginin

geçerli olması açısından yeterlilik ifade etmez. Bilimsel bilgide tekrarlanma durumu delil olması açısından şarttır (Rubba & Andersen, 1978).

- 6- Birleştirme boyutu: Farklı bilimlerin oluşturmuş olduğu teori, kanun ve kavramlarca oluşturulan ağ yardımıyla bilimsel bilgi oluşturulur (Rubba & Andersen, 1978).

Veriler analiz edilirken ölçekteki olumlu ifadelere; Kesinlikle Katılmıyorum "1", Katılmıyorum "2", Kısmen Katılıyorum "3", Katılıyorum "4", "Kesinlikle Katılıyorum "5" şeklinde puan verilirken, olumsuz anlamlı ifadelere ters şekilde puan verilmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi yapılırken 1.00-1.80 arasındaki değerler "çok düşük", 1.81-2.60 arasındaki değerler "düşük", 2.61-3.40 arasındaki değerler "orta", 3.41-4.20 arasındaki değerler "yüksek" ve 4.21-5.00 arasındaki değerler "çok yüksek" olarak kabul edilmiştir (Kutu & Sözbilir, 2011). Taşar (2006) tarafından ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,71$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 240 iken minimum puan 48'dir.

2.4. Verilerin analizi

Veriler değerlendirilirken SPSS 23.0 paket programına aktarılmıştır. Sayısal değişkenlerin tanımlanmasında yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılırken kategorik değişkenleri tanımlama da ise sayı (n) kullanılmıştır. Değişkenler karşılaştırılırken, iki değişkenin arasındaki farklılığın anlamlandırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi (Independent Sample T- Testi) analizi ve ikiden çok grupları karşılaştırırken tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) ile post-hoc testlerinden "LSD" tekniği kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ($p<0.05$) olarak kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 95728670-020-22701

3. BULGULAR

Bu aşamada öğretmen adaylardan elde edilen veriler araştırmanın soruları doğrultusunda test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular tablolar hâlinde sırasıyla verilmiştir.

3.1. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları nasıldır?

3.1.1. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının BBDÖ ölçeği Alt Boyut Genel Puan Ortalama Değerleri

Alt Boyut	n	\bar{x}	ss
Ahlakilik	523	3.21	.44
Yaratıcılık	523	3.21	.49
Gelişimsel	523	3.23	.51
Sadelik	523	3.05	.59
Test Edilebilirlik	523	3.44	.57
Birleştirme	523	3.41	.53
Ölçeğin Geneli	523	3.25	.30

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Bilimsel Bilginin Doğasına yönelik ölçekte tüm alt boyutlarda katılım orta düzeyde ($3.25\pm.30$) olmakla birlikte; sadelik ($3.05\pm.59$) alt boyutuna ait ortalama puanın en düşük, test edilebilirlik ($3.44\pm.57$) alt boyutuna ait ortalama puanının en yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen puanlar değerlendirildiğinde adayların ölçekteki ifadelerle orta düzey seviyesinde fikir belirttiği tespit edilmiştir.

3.1.2. Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının bölümler açısından dağılımına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre BBDÖ Alt Boyut Ortalama Değerleri*

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{x}	ss
Ahlaki	Türkçe	102	3.20	.39
	Beden Eğ. ve Spor	82	3.15	.37
	Fen Bil.	72	3.34	.49
	Sınıf	94	3.29	.51
	İlk Öğ. Matematik	80	3.20	.48
	Sos. Bilg.	93	3.15	.41
	Toplam	523	3.21	.44
Yaratıcılık	Türkçe	102	3.11	.41
	Beden Eğ. ve Spor	82	3.14	.41
	Fen Bil.	72	3.36	.47
	Sınıf	94	3.29	.56
	İlk Öğ. Matematik	80	3.22	.51
	Sos. Bilg.	93	3.21	.54
	Toplam	523	3.21	.49
Gelişimsel	Türkçe	102	3.16	.44
	Beden Eğ. ve Spor	82	3.11	.39
	Fen Bil.	72	3.24	.53
	Sınıf	94	3.31	.68
	İlk Öğ. Matematik	80	3.26	.51
	Sos. Bilg.	93	3.31	.57
	Toplam	523	3.23	.51
Sadelik	Türkçe	102	2.99	.55
	Beden Eğ. ve Spor	82	2.95	.58
	Fen Bil.	72	3.14	.52
	Sınıf	94	3.24	.67
	İlk Öğ. Matematik	80	3.06	.60
	Sos. Bilg.	93	3.02	.61
	Toplam	523	3.05	.59
Test Edilebilirlik	Türkçe	102	3.37	.50
	Beden Eğ. ve Spor	82	3.33	.49
	Fen Bil.	72	3.61	.60
	Sınıf	94	3.58	.64
	İlk Öğ. Matematik	80	3.43	.51
	Sos. Bilg.	93	3.42	.65
	Toplam	523	3.44	.57
Birleştirme	Türkçe	102	3.24	.47
	Beden Eğ. ve Spor	82	3.30	.45
	Fen Bil.	72	3.63	.52
	Sınıf	94	3.54	.53
	İlk Öğ. Matematik	80	3.41	.55
	Sos. Bilg.	93	3.44	.58
	Toplam	523	3.41	.53

Tablo 3 incelendiğinde; bölümler değişkenine göre Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ahlaki, yaratıcılık, test edilebilirlik ve birleştirici alt boyutlarında sırasıyla (3.34±.49) (3.36±.47) (3.61±.60) (3.63±.52) en yüksek ortalamaya sahip iken, Sınıf Öğretmenliği adaylarının gelişimsel ve sadelik alt boyutlarında sırasıyla (3.31±.68) (3.24±.67) en yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının ahlaki, gelişimsel, sadelik, test edilebilirlik alt boyutlarında (3.15±.37) (3.11±.39) (2.95±.58) (3.33±.49) en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.1.3. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Ait Ortalama Değerleri

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss
Ahlaki	Kadın	305	3.24	.44
	Erkek	218	3.16	.43
Yaratıcılık	Kadın	305	3.20	.50
	Erkek	218	3.21	.45
Gelişimsel	Kadın	305	3.25	.53
	Erkek	218	3.18	.47
Sadelik	Kadın	305	3.05	.35
	Erkek	218	2.98	.37
Test edilebilirlik	Kadın	305	3.47	.56
	Erkek	218	3.38	.55
Birleştirme	Kadın	305	3.48	.54
	Erkek	218	3.29	.49

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Bilimsel Bilginin Doğasına ait ölçekte tüm alt boyutlarında her iki grubun da ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre orta derecede olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları cinsiyet, kütüphane kartına sahip olmaları, bilimsel araştırma yöntemleri dersi almaları ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açılarının farklı değişkenlere (Cinsiyet, Kütüphane kartına sahip olma ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini alma, Bölüm) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

3.2.1. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre BBDÖ Alt Boyut T-Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ahlaki	Kadın	305	3.24	.44	523	1.712	.088
	Erkek	218	3.16	.43			
Yaratıcılık	Kadın	305	3.20	.50	523	1.223	.824
	Erkek	218	3.21	.45			
Gelişimsel	Kadın	305	3.25	.53	523	1.154	.249
	Erkek	218	3.18	.47			
Sadelik	Kadın	305	3.05	.35	523	1.642	.101
	Erkek	218	2.98	.37			
Test Edilebilirlik	Kadın	305	3.47	.56	523	1.635	.103
	Erkek	218	3.38	.55			
Birleştirme	Kadın	305	3.48*	.54	523	3.424	.001
	Erkek	218	3.29	.49			
Ölçek (Toplam)	Kadın	305	3.28*	.30	523	2.573	.010
	Erkek	218	3.20	.28			

* $p < 0.05$

Tablo 5 incelendiği zaman öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre kadın adayların istatistiksel olarak farklı olduğu, alt boyutlar incelendiğinde ise birleştirme alt boyutunda kadın adayların erkek adaylara göre istatistiki açıdan farkın olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının kütüphane kartına sahip olma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ait bakış açılarının kütüphane kartına sahip olma değişkenine ait bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Kütüphane Kartına Sahip Olma Değişkenine Göre BBDÖ Alt Boyut T-Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Küt. Kartı	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ahlakilik	Evet var	245	3.23	.44	523	1.010	.313
	Hayır yok	278	3.19	.43			
Yaratıcılık	Evet var	245	3.17	.46	523	-1.164	.245
	Hayır yok	278	3.23	.50			
Gelişimsel	Evet var	245	3.24	.51	523	0.689	.491
	Hayır yok	278	3.20	.51			
Sadelik	Evet var	245	3.01	.33	523	-.697	.486
	Hayır yok	278	3.03	.37			
Test Edilebilirlik	Evet var	245	3.45	.59	523	0.441	.659
	Hayır yok	278	3.42	.54			
Birleştirme	Evet var	245	3.42	.53	523	0.505	.614
	Hayır yok	278	3.39	.52			
Ölçek (Toplam)	Evet var	245	3.25	.29	523	0.281	.779
	Hayır yok	278	3.24	.21			

Tablo 6 incelendiği zaman öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açılarında kütüphane kartına sahip olma ve alt boyut değişkenine göre adaylar arasında istatistiksel olarak farkın olmadığı tespit edilmiştir.

3.2.3. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi almaları değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adayların bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi almaları değişkenine ait bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Almaları Değişkenine Göre BBDÖ Alt Boyut t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bilimsel Arş. Dersi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ahlakilik	Evet aldım	239	3.19	.42	523	-.637	.525
	Hayır almadım	284	3.22	.44			
Yaratıcılık	Evet aldım	239	3.20	.47	523	-.399	.690
	Hayır almadım	284	3.22	.49			
Gelişimsel	Evet aldım	239	3.22	.52	523	-.170	.865
	Hayır almadım	284	3.23	.51			
Sadelik	Evet aldım	239	3.03	.35	523	.603	.547
	Hayır almadım	284	3.01	.35			
Test Edilebilirlik	Evet aldım	239	3.38	.54	523	-1.758	.080
	Hayır almadım	284	3.48	.57			
Birleştirme	Evet aldım	239	3.37	.53	523	-1.174	.241
	Hayır almadım	284	3.44	.52			
Ölçek (Toplam)	Evet aldım	239	3.23	.28	523	-1.102	.271
	Hayır almadım	284	3.27	.30			

Tablo 7 incelendiği zaman öğretmen adayların bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi almaları ve alt boyut değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı tespit edilmiştir.

3.2.4. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının bölüm değişkenine göre bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Doğasına İlişkin Bakış Açılarının Bölüm Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Ahlaki	1 Türkçe	102	3.20	.39	523	1.710	.131
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	3.15	.37			
	3 Fen Bil.	72	3.34	.49			
	4 Sınıf	94	3.29	.51			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.20	.48			
	6 Sos. Bilg.	93	3.15	.41			
Yaratıcılık	1 Türkçe	102	3.11	.41	523	2.196	.054
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	3.14	.41			
	3 Fen Bil.	72	3.36	.47			
	4 Sınıf Öğ.	94	3.29	.56			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.22	.51			
	6 Sos. Bilg.	93	3.21	.54			
Gelişimsel	1 Türkçe	102	3.16	.44	523	1.635	.150
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	3.11	.39			
	3 Fen Bil.	72	3.24	.53			
	4 Sınıf Öğ.	94	3.31	.68			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.26	.51			
	6 Sos. Bilg.	93	3.31	.57			
Sadelik	1 Türkçe	102	2.99	.55	523	1.712	.131
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	2.95	.58			
	3 Fen Bil.	72	3.14	.52			
	4 Sınıf Öğ.	94	3.24	.67			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.06	.60			
	6 Sos. Bilg.	93	3.02	.61			
Test Edilebilirlik	1 Türkçe	102	3.37	.50	523	2.386	.038
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	3.33	.49			
	3 Fen Bil.	72	3.61	.60			
	4 Sınıf Öğ.	94	3.58	.64			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.43	.51			
	6 Sos. Bilg.	93	3.42	.65			
Birleştirme	1 Türkçe	102	3.24 ^{*a}	.47	523	4.672	.000
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	3.30 ^{*b}	.45			
	3 Fen Bil.	72	3.63 [*]	.52			
	4 Sınıf Öğ.	94	3.54 ^{ab}	.53			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.41	.55			
	6 Sos. Bilg.	93	3.44	.58			
Toplam (Ölçek)	1 Türkçe	102	3.18 ^{xz}	.23	523	5.524	.000
	2 Beden Eğ. ve Spor	82	3.16 ^{yk}	.23			
	3 Fen Bil.	72	3.38 ^{xy}	.30			
	4 Sınıf Öğ.	94	3.34 ^{zk}	.31			
	5 İlk Öğ. Matematik	80	3.26	.30			
	6 Sos. Bilg.	93	3.25	.32			

Tablo 8 incelendiği zaman öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açılarının bölümler değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olduğu tespit edilmiştir (F=5.524; p=.000). Bölümler arasında Fen bilimleri ile Türkçe ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adayları arasında; Sınıf öğretmenliği ile Türkçe ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adayları arasında istatistiksel açıdan farkın olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde birleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak fark tespit edilmiştir (F=4.672; p=.000). Fen bilimleri ile Türkçe ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adayları arasında; Sınıf öğretmenliği adayları ile Türkçe öğretmen adayları arasında istatistiksel açıdan farkın olduğu saptanmıştır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Problem cümlesi “Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açıları nasıldır?” ve “Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açıları

cinsiyet, kütüphane kartına sahip olmaları, bilimsel araştırma yöntemleri dersi almaları ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Çalışmaya; Türkçe Öğretmenliği adayları (%19.5), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği adayları (%15.7), Fen Bilgisi Öğretmenliği adayları (%13.8), Sınıf Öğretmenliği adayları (%17.9), İlköğretim Matematik Öğretmenliği adayları (%15.3), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adayları (%17.8) oranında katılmış olup adayların, %58.3'ü kadın, %41.7'si erkektir.

Yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarına ait bulgular değerlendirildiğinde ölçekteki ifadeler orta düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir (3.25±.30). Gül ve Erkol (2016) bilimin doğası konusuna yönelik anlayış kazandırılmasının gerekliliğine, Parkinson (2004) da öğretmenlerin bilimin doğası konusunda yeterli seviyede eğitim almadıklarını belirterek bu konudaki olumsuzluğa dikkat çekmiştir. Bilimsel bilginin doğası konusunda öğretmen adaylarının yüksek puan ortalamasına sahip olmaları için daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Bilimsel bilginin doğasına ilişkin anketin puan ortalamasında Fen Bilgisi Öğretmen adayları ortalamalarının (3.38±.30) daha yüksek olduğu ve İlk Öğretim Matematik (3.26±.30), Sınıf (3.34±.31), Sosyal Bilgiler (3.25±.32), Türkçe (3.18±.23) ve Beden Eğitimi ve Spor (3.16±.23) öğretmen adaylarından bilimsel bilginin doğasına yönelik olarak daha olumlu bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Arı'nın (2010) Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni, Çavuş'un (2010) Fen Bilgisi ve İlk Öğretim Matematik, Taşdere vd.nin (2014) İlköğretim öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalar ile bulgulardan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Fen Bilgisi öğretim programında bilimsel okuryazarlığa ve alt boyut olarak bilimin doğasına önemli düzeyde yer verilmesi bu farklılığın nedeni olarak gösterilebilir (Taşdere vd., 2014). Çalışmaya ait alt boyutlar değerlendirildiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının; ahlaki (3.34±.49), yaratıcılık (3.36±.47), test edilebilirlik (3.61±.60), birleştirme (3.63±.52) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel gelişim ve değişimleri açık bir etkinlik olarak gördüklerini, bilimin gözlem ve deneylere dayanmasının gerekliliğini ve günümüzde bilginin üretimindeki asıl amacın sorgulanmasını daha iyi kavradıklarını gösterebilir. Sınıf öğretmenliği adayları ise gelişimsel (3.31±.68) ve sadelik (3.24±.67) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahiptir. Yaşanılan teknolojik gelişmeler ile üretilen yeni bilginin hayatımıza çok çabuk yansması, insanoğlunu doğrudan etkilemesi ve tecrübe etmesine imkân vermesi Sınıf Öğretmenliği programı kapsamında fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisine yer verilmesi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimi gelişime ve değişime açık bir etkinlik olarak görmelerine sebep olarak söylenebilir. Beden Eğitimi ve Spor adaylarının ahlaki (3.15±.37), gelişimsel (3.11±.39), sadelik (2.95±.58), test edilebilirlik (3.33±.49) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Sosyal bilimler kapsamında verilen derslerde çok fazla sembol ve formüllerle genelleme yapmanın müsait olmaması farklılığın nedeni olarak söylenebilir. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarında alt boyutlar içerisinde en düşük ortalamanın sadelik (3.05±.59) olduğu tespit edilmiştir. Gül ve Erkol (2016) Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada benzer olarak ahlaki ve sadelik alt boyutlarına ait puan ortalamalarının diğer alt boyutların puan ortalamalarından daha düşük olduğunu saptamışlardır. Kılıç vd. (2005) ortaöğretim öğrencileri ile, Karaman ve Apaydın (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda sadelik alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Alt boyutlara ilişkin gruplar arası değerlendirmeler sonucunda birleştirici alt boyut ortalama değerinde; Fen Bilgisi Öğretmenliği adayları ile Türkçe ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adayları (p<0.05), Sınıf Öğretmenliği adayları ile Türkçe Öğretmenliği ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adayları (p<0.05) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanırken diğer alt boyutlar ile diğer gruplar arasında ortalama değerleri arasında fark olmasına rağmen istatistikî açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bölüm müfredat programlarının saptanan farklılıklarda etkili olduğu düşünülebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarında cinsiyet değişkenine göre kadın adayların istatistiksel olarak farklı olduğu, alt boyutlar incelendiğinde ortalama puanlarda cinsiyet değişkenine göre her iki grubun da orta derece katıldığı ancak; birleştirme alt boyutunda kadın adayların erkek adalara göre istatistikî açıdan farkın olduğu tespit edilmiştir. Çelikdemir'in (2006) ilköğretim öğrencileri ile Saraç'ın (2012) sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptıkları çalışmalarda bilimin doğasına ait birçok kavram hakkındaki görüşlerde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı bulgusunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Gücüm (2000) Fen Bilgisi öğretmen adayları ile Yalçın ve Yalçın (2011) ilköğretim öğretmenleri ile Doğan Bora (2005) Fen Bilgisi öğretmen ve öğretmen adayları ile Kaya (2012) ilköğretim ve okul öncesi öğretmenleri ile Akgün (2015) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Cinsiyete yönelik birbirinden farklı bu sonuçlar, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açılarının tespit edilmesi noktasında cinsiyet değişkeninin dikkate alınmasının gerekliliği düşünülebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarına sorulan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini Aldınız mı?" sorusuna verdikleri evet (3.23±.28), hayır (3.27±.30) cevaplarına ait ortalama sonuçları birbirine yakın olmasına rağmen hayır cevabının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri

dersi almaları ve alt boyut değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin müfredat programına alınmasının (Kurt, 2009) öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin bakış açısını pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarına sorulan “Kütüphane Kartınız Var mı?” sorusuna verdikleri evet ($3.25 \pm .29$), hayır ($3.24 \pm .21$) cevaplarına ait ortalama sonuçlarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Kütüphane kartına sahip olma ve alt boyut değişkenine göre adaylar arasında istatistiksel olarak farkın olmadığı tespit edilmiştir. Teknolojik gelişime bağlı olarak yazılı basınları çok fazla tercih etmedikleri bunun da bilgi edinme yollarından kütüphane kullanımını azalttığı düşünülebilir.

Alanyazın ve elde edilen bulguların sonucunda; öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik bakış açılarının tespit edilmesine yönelik yapılan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bakış açılarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durumun iyileştirilmesi için öğretmenlik eğitimi veren tüm anabilim dallarında, bilimsel bilginin doğası eğitiminin ve sınıf içinde yapılan uygulamalar ile farkındalığı artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Birleştirici alt boyut parametresinde fark tespit edilen bölümlerde farklı disiplinleri içine alan temel kavramlara değinilebilir ve bilimsel bilginin doğası hakkında mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Afonso, A. S., & Gilbert, J. K. (2010). Pseudo-science: A meaningful context for assessing nature of science. *International Journal of Science Education*, 32(3), 329-348.
- Akgün, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşleri: Söke ilçe örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Altun-Yalçın, S., Kahraman, S., Açıslı, S. & Yılmaz, Z. A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 181-197.
- Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Bell, R. L., Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (2000). Developing and acting up on one's conception of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 563-581.
- Bilen, K. (2012). Bilimin doğası dersinde örnek bir uygulama: Kart değişim oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 173-185.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2004). Frequency of experiments in elementary science lessons and problems encountered in physics experiments. *Journal of Education Faculty of Kırşehir*, 5(1), 59-70.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Çavuş, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çelikdemir, M. (2006). *Examining middle school students' understanding of the nature of science* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K., & Çavuş, S. (2012). *The nature and teaching of science*. Pegem Academy.
- Doğan, N., & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(10), 1083-1112.
- Gücüm, B. (2000). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel bilginin yapısını anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. IV. Science Education Congress, Türkiye.
- Gül Ş., & Erkol, M. (2016). An investigation of prospective science teachers' conceptions towards the nature of scientific knowledge. *Journal of Theoretical Education Science*, 9(4), 642-661.
- Karaman, A. & Apaydın, S. (2014). Fizik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası konusundaki gelişimleri: Yaz bilim kampı örneği. *İlköğretim Online*, 13(2), 377-393.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaya, S. (2012). An examination of elementary and early childhood pre-service teachers' nature of science views. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 581-585.
- Kılıç, K., Sungur, S., Çakıroğlu, J., & Tekkaya, C. (2005). Ninth grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Journal of Education Faculty of Hacettepe University*, 28, 127-133.
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Journal of Education Faculty of Ondokuz Mayıs University*, 30(1), 29-62.
- Lederman, N. G. (2004). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. Scientific inquiry and nature of science. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Implications for teaching, learning and teacher education* (pp. 301-317). Springer Academic Publishers.
- Lederman, N. G. (2006). *Scientific inquiry and nature of science: Implications for teaching, learning, and teacher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mccomas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education*, 17(2-3), 249-263.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almozroa, H. (2000). *The role and the character of the nature of science*. Kluwer Academic Publishers.
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1137-1164.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. Sınıf öğretim programı.
- Muşlu, G. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim ve bilimsel süreç kavramlarına ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Toz, N. (2012). Fizik öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Parkinson, J. (2004). *Improving secondary science teaching*. Routledge Falmer.

- Posnanski, T. J. (2010). Developing understanding of the nature of science with in a professional development program for in service elementary teachers: Project nature of elementary science teaching. *Journal of Science Teacher Education, 21*, 589-621.
- Ruba, P. A., & Anderson, H. O. (1978). Development of an instrument to assess secondary school students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Science Education, 62*(4), 449-458.
- Saraç, E. (2012). Views of the elementary teachers and preservice elementary teachers about the nature of science [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Soslu, Ö. (2014). Fen eğitiminde bilimin doğasını anlama üzerine bir değerlendirme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 90-100.
- Taşar, M. F. (2008). Probing preservice teachers' understandings of scientific knowledge by using a vignette in concution with a paper and pencil test. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Tecnology Education, 2*(1), 53- 70.
- Taşdere, A., Kır, M., & Yiğit, N. (2014). Views of the elementary teachers candidates on the nature of science. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 189-200.
- Wong, S. L., & Hodson, D. (2008). From the horse's mouth: What scientists say about scientific investigation and scientific knowledge. *Science Education, 93*, 1-22.
- Yalçın, A. S., & Yalçın, S. (2011). Analyzing elementary teachers' views on the nature of science according to their academic levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 942-946.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Today, developments in science and technology show great progress. While every day inventions change our life styles, they also shape our ideas and affect our worldview (Doğan et al., 2012). Speed in the emergence of new information; it is an indicator of how important it is to create knowledge, to use knowledge and to educate those who produce information (Bozdoğan & Yalçın 2004). In this context, it is aimed to raise individuals who can solve their own problems in the society, use different methods in this process, and apply the skills they have acquired in different areas. Accordingly, the emphasis on scientific literacy has increased. The idea that individuals with scientific literacy qualifications will make more conscious and healthy decisions on personal and social issues by using these qualities is the most important fact that lies at the heart of the subject (Lederman, 2006). There are many definitions of the nature of scientific knowledge in the literature; there is no single definition that people from different fields agree on (Bell et al., 2000; Lederman, 2007; McComas, 2008). According to Muslu (2004), an individual who can understand the nature of science; as a global citizen who is responsible not only for his own life, but also for the lives of people in another part of the world, he has the responsibility to direct the era he lives in. In order to create a scientific-literate society, what students and teachers who educated them understand about the nature of scientific knowledge and what profiles they have in the sub-dimensions of the nature of scientific knowledge is seen to be important (Toz, 2012). In this study, it was aimed to determine the understanding of pre-service teachers in different branches about the nature of scientific knowledge by examining them in terms of various variables.

2. METHOD

In this study, which aims to determine teacher candidates' views on the nature of science, a patterned descriptive research model was used. The research is carried out in six different branches in Bartın University Faculty of Education. It was conducted with a total of 523 teacher candidates who were continuing their education in the departments of Turkish Language Teaching, Physical Education and Sports Teaching, Science Education, Classroom Teaching, Elementary Mathematics Education and Social Studies Teaching. In the research, a questionnaire form was applied to determine the understanding of the teacher candidates about the nature of scientific knowledge. In the first part of the form, information about the demographic characteristics of the pre-service teachers was included, while in the second part, the "Nature of Scientific Knowledge Scale (BBDI)", which was developed by Rubba and Andersen (1978) and adapted into Turkish by Taşar (2006), was applied in order to determine their perspectives on the nature of scientific knowledge. Data evaluation was done in computer environment using SPSS 23.0 statistics program. The definition of numerical variables are expressed as percentage, mean and standart deviation categorical variables. In comparison of variables, Intepented-T test analysis was used to make sense of the difference between two variables, and "LSD" technique, one of the post-hoc tests with One-WayAnova, was used for the comparison of more than two groups and the level of significance was accepted as ($p < 0.05$).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the findings obtained in the study are examined, the question "Have you taken the Scientific Research Methods Course?" The average results of the yes ($3.23 \pm .28$) and no ($3.27 \pm .30$) answers to the question are close to each other. Nevertheless, it was determined that the answer of no was higher. Inclusion of the Scientific Research Methods course in the curriculum (Kurt, 2009) is thought to positively affect the prospective teachers' perspective on the nature of scientific knowledge. However, when the findings obtained in the study are examined, the question "Do you have a library card?", the average results of the yes ($3.25 \pm .29$), no ($3.24 \pm .21$) answers to the question are close. However, depending on the technological development, it is thought that they do not prefer the print media much, and this reduces the use of the library from the ways of obtaining information. When the findings about the pre-service teachers' understanding of the nature of scientific knowledge were evaluated, it was found that they agreed with the statements in the scale at a moderate level ($3.25 \pm .30$). In the average of the scores obtained from the whole questionnaire on the nature of scientific knowledge, the average of the Science Teacher candidates is ($3.38 \pm .30$) higher and has a more positive understanding of the nature of scientific knowledge than the Mathematics, Classroom, Turkish, Social Studies and Physical Education and Sports teacher candidates. When the sub-dimensions of the study are evaluated, science teacher candidates'; it was determined that they had the highest mean in moral ($3.34 \pm .49$), creativity ($3.36 \pm .47$), testability ($3.61 \pm .60$), association ($3.63 \pm .52$) sub-dimensions. This findings are the science of science teacher candidates; it can show that they see it as an activity open to development and change, that it should be based on observations and experiments, and that they better understand the question of the main purpose of the production of knowledge today. Primary school teacher candidates had the highest mean in the developmental ($3.31 \pm .68$) and simplicity ($3.24 \pm .67$) sub-dimensions. It was determined that

the Physical Education and Sports teacher candidates had the lowest mean in moral ($3.15 \pm .37$), developmental ($3.11 \pm .39$), simplicity ($2.95 \pm .58$), testable ($3.33 \pm .49$) sub-dimensions. As a result of the intergroup evaluations regarding sub-dimensions, in the unifying sub-dimension average value; while a statistically significant difference was found between the science teacher candidates and the Turkish and Physical Education and Sports teacher candidates ($p < 0.05$), the Primary Education teacher candidates and the Turkish Language Teaching and Physical Education and Sports teacher candidates ($p < 0.05$), the other sub-dimensions and the other groups although there is a difference between the average values between the two groups, there is no statistically significant difference. It is thought that the curriculum differences of the departments are effective in the difference in the academic achievement of pre-service teachers.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 95728670-020-22701

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI


Araştırmanın yazarı araştırmada yer alan bölümlerin tamamından tek başına sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı veya çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 22.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 04.10.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021...-883143>

TÜRKİYE’DE MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK ÜZERİNE FELSEFİ TERCİHLERİ: BİÇİMSEL VE / VEYA DUYUMSAL*

Göksel YIKMIŞ¹, Ahmet Serkan ECE², Ekin ÇORAKLI KAHRAMAN³

ÖZ

Bu çalışmada müzik öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının müzik üzerine felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve veriler yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan görüşme sorularından elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 27-28 Nisan 2016 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılara, müziği algılama bakımından birbirinden farklı iki temel yaklaşımla hazırlanan sorular hazırlanmıştır. Söz konusu sorular, Immanuel Kant’ın (1724 –1804) “Müziği Duyumsal Olarak Algılama” ve Eduard Hanslick’in (1825 –1904) “Müziği Biçimsel Algılama” ya ait görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu araştırma ile birlikte, müzik öğretmeni adaylarının müziğe bakışlarının felsefi olarak değerlendirilmesi ile ilgili yeni bir tartışma alanı açılması beklenmektedir. Elde edilen verilerden, müzik öğretmeni adaylarının müzik dinleme sırasında müziği algılama şekilleri duyumsal, biçimsel, hem duyumsal hem biçimsel olarak dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte müzik öğretmen adaylarının müziğin genel tanımına ilişkin Hanslick veya Kant’ın görüşlerini benimsedikleri, müziğin estetik değerine ilişkin ise biçimsel ve duygusal yönünün ön planda olduğu anlaşılmaktadır.


Anahtar Kelimeler: Müzik felsefesi, müzik eğitimi, müzik öğretmenleri, Kant, Hanslick


PHILOSOPHICAL PREFERENCES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES ON MUSIC IN TURKEY: FORMAL AND / OR SENSORIAL


ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate the philosophical preferences of the teacher candidates who attend the department of music education on music. This study was conducted through the qualitative research method and the data were obtained from interview questions prepared in a semi-structured way. The participants of the study are students studying at Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Music Education between 27-28 April 2016. The questions were prepared for all the participants with two basic approaches different from each other in terms of perception of music. These questions were formed within the framework of Immanuel Kant's (1724 -1804) "Perceiving Music Sensorially" and Eduard Hanslick's (1825-1904) "Formal Perception of Music". With this research, it is expected that a new field of discussion will be opened about the philosophical evaluation of music teacher candidates' views of music. From the data obtained, it was concluded that the music teacher candidates' perceptions of music during listening to music were sensory, formal, both sensory and formal. In addition to this, it is understood that the music teacher candidates adopted the views of Hanslick or Kant regarding the general definition of music, and the formal and emotional aspects of the aesthetic value of music are in the foreground.

Keywords: Philosophy of music, music education, music teachers, Kant, Hanslick

¹ Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, gokselyikmis@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-2126-6003>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ece_a@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-1369-5812>

³ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ekincorakli@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-8372-2751>

1. GİRİŞ

Müzik; insanoğlunun bireysel, toplumsal, düşünsel ve ruhsal gereksinimlerini sesle anlatma sanatı olarak tanımlanabilir. Evrensel bir kültürel birikime sahip olan müzik, insanlığın ifade etmek istediği şeyleri sözlü ses, doğal ya da yapay aygıtların sesleri yardımıyla ortaya koyma biçimi olup, çağlar boyu gelişen estetik temelli bir ifade yöntemidir. Sanatsal bir ifade yöntemi olması bakımından müzik, felsefi bakımdan ele alınmaya değer bir yapıdadır.

Felsefenin sorgulayıcı yönü dikkate alındığında müziği incelemek, felsefe bakımından herhangi bir şeyi incelemekten farklı değildir. Dolayısıyla müzik olgusuna felsefi yöntemle yaklaşmak, müzik adına kuramsal ve yönteme dayalı inceleme yapmanın ta kendisidir. Sonuç olarak, müziği felsefi bakış açısıyla değerlendirmenin, felsefe dünyasında kendine yer edinmiş bir çalışma alanı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının felsefi anlamda müzik olgusuna bakışı bilinmesi gereken bir özellik olarak düşünülebilir.

2. KANT, HANSLICK VE MÜZİK

Felsefe, özünde içerdiği sorgulayıcı tavrıdan ötürü kuşkusuz birçok farklı alan hakkında söz sahibi olma ve fikir belirtme çabasıdır. Felsefenin özündeki bu sorgulayıcı tavır, tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi sanat felsefesinde de, daha da özele inerek müzik alanında kendini gösterebilmektedir. Bu bağlamda katılımcılara müziği algılama içerikli yöneltilen soruların çıkış noktası olan birbirinden farklı iki temel felsefi yaklaşımdan ilk olarak “Müziği Duyumsal Olarak Algılama” çerçevesinde Immanuel Kant’ın estetiğe dair görüşlerine değinilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte başlangıçta şunu ifade etmek gerekir ki; bu çalışmanın amacı aslına bakılacak olursa etraflıca bir Kant estetiği tartışması ya da incelemesi sunmak değildir ki, böyle bir işe girişmek başlı başına farklı bir araştırma konusu olmayı hak etmektedir. Bundan ziyade, Kant’ın estetik görüşlerini referans noktası alıp onun çokça kullandığı *hoşlanma* ve *güzel* kavramlarına dair görüşlerinden yola çıkarak; neden Kant’a bu çalışmanın iki kutup noktasından biri olan “müziği duyumsal olarak algılama” tarafının temsilciliğinin uygun görüldüğünü belirtmek, çalışmanın Kant ile ilgili kısmını oluşturmaktadır. Buna ek olarak tıpkı Kant’ta olduğu gibi, Hanslick’in görüşleri de bu çalışmada aynı prensip çerçevesinde ele alınıp, yani etraflıca bir Hanslick tartışmasına girmekten ziyade, çalışmanın iki ana unsurundan bir diğeri olan “müziği biçimsel olarak algılayanların” referans noktası olarak yer alacaktır.

Kant’a göre (2011) bir şeyin güzel olup olmadığını ayırt edebilmek, kişinin hayal gücünün devreye girdiği bir değerlendirme sonucunda o şeyin kişiye verdiği haz duygusuyla bağlantılıdır. Bu bağlamda Kant, bir şeyin güzel olup olmamasına ilişkin yargıda bulunmanın, akıl yoluyla değil tahayyül yoluyla mümkün olduğunu savunmaktadır (Kant, 2011, s. 53). O hâlde beğeniyi; kişinin akıldan ziyade hayal gücü vasıtasıyla ilgili objeye karşı bir haz duygusuna sahip olması olarak ifade edebiliriz. Bu çerçevede Kant, beğeni yargısını bilgi yargısı ve mantıksal olarak değil, estetik olarak görmekte ve beğeni yargısının öznel olduğunu savunmaktadır, çünkü ona göre haz ve hazzınlık duyguları nesnellikle bağlantılı değil, aksine özeldir (Kant, 2011, s. 53-54). Dolayısıyla bir yargıyı estetik olarak tanımlamamızı sağlayan şey, söz konusu yargının temelini akla değil, duyguya bağlı olmasıdır.

Bununla birlikte Kant’a göre (2011), beğeniyi kişiden hareketle “bir nesneyi ya da bir tasarım türünü hiçbir çıkar olmaksızın bir hoşlanma ya da hoşlanmama yoluyla yargılama yetisi” olarak ifade ederek, bu hoşlanmanın nesnesine “güzel” demektedir (Kant, 2011, s. 62). Bu noktada müzik de dâhil olmak üzere estetik objeye izleyici ya da dinleyici tarafından *güzel* hükmü verildiğini düşünecek olursak; bu yargıyı belirleyen temel adımın, dinleyicinin estetik objeyi (müzikal eseri) beğenip beğenmediğine ilişkin ortaya çıkan duygular olduğunu söylemek mümkündür.

Güzel sanatlara ilişkin Kant, müzik ve resim sanatını “duyumların güzel bir oyunu” olarak tanımlamaktadır (Kant, 2011, s. 196). Müzik özelinde ise Kant’ın (2011) görüşleri ele alındığında; onun müziğin geride herhangi bir kalıcı düşünce bırakmayan, geçici izlenimler veren özellikte olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Kant’a göre bu sanat dalında titreşimlerin oluşturduğu matematiksel bir form mevcuttur, ancak bu form belli kavramlara dayanmaz. Bu yüzden Kant, müziği -her ne kadar yol açtığı hoşlanma bakımından değerlendirdiğinde en yüksek konumda olsa bile- yalnızca duyumlarla oynadığı için, akla herhangi bir kültür sağlayabilecek güzel sanatlar dalları içerisinde en alt mertebede görmektedir. Bu bağlamda Kant müziği “kendini geniş bir alana yayan kokudan türetilen bir tür keyif” gibi gördüğü için, ona göre müzik sadece kişisel haz duygusu üreten bir güzel sanat dalıdır (Kant, 2011, s. 202-204).

Sonuç itibarıyla yukarıda da görüldüğü üzere, estetik yargı için gerekli olan bağlantıyı sağlayan şeyin Kant’ta duyumlar olarak ifade edilmesi, bu çalışmada neden müziği duyumsal olarak algılayan bir dinleyicinin Kant’ın görüşleri altında ele alındığını göstermektedir.

Kant ile ilişkili olarak çizilen genel tablo yukarıda ele alındığı şekilde olmakla birlikte, Hanslick’in estetiğe ve müziğe ilişkin düşüncelerini ise müziği biçimsel algılama kapsamında ele almak gerekmektedir.

Bu bağlamda Kant’tan yola çıkarak bir sanat eserinin güzel olarak yargılanmasının akıldan ziyade duyuların gözetiminde olan bir faaliyet olduğunu daha önce ifade ederken, şimdi ise estetik yargı belirtmede duyuların devre dışı kaldığı bir bakış açısını ele almaktayız. Hanslick’in müziğe ilişkin görüşleri, onun formalist, yani sanatta biçimciliği savunan bir yapısı olduğunu göstermektedir. Çoraklı’ya göre (2016) müzikal biçimcilik müziğin anlamının ve değerinin onun içinde bulunan biçimlerde saklı olduğu fikrini temsil eder. Bu biçimler; hareket eden sesler, temalar, temaların yürüyüşü, ritmik hareketler gibi müzikal olayları kapsamaktadır. Sübjektif nitelik taşıyan duygular ise bu fiziksel özelliklerin dışındadır ve müziğin estetik değeri söz konusu olduğunda ikinci plana düşer.

O hâlde sanatta biçimci olmayı; müziği biçimsel algılayan bir dinleyicinin müzik eserine ilişkin estetik yargısını, yani diğer bir deyişle müzik eserinin güzel olduğunu söylemesini, o eserin sahip olduğu müzikal biçimlere göre belirtmesi olarak ifade edebiliriz. Bu noktada Hanslick (1986) güzel olarak yargılanan bir müzik eserinin “sadece seslerden ve seslerin sanatsal birleşiminden oluşan güzellik” e sahip olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Dolayısıyla müziği biçimsel olarak algılayan bir kişinin eseri güzel bulması için bakacağı şeyler de seslerden ve seslerin hareketlerinden başka hiçbir şey olmayacaktır. Ayrıca Hanslick’in ifadelerinde müzik dinlerken ortaya çıkan duyguları estetik haz olarak değerlendirmede, aksine duyguları ikinci plana atarak müzikal güzelin gerçek kaynağının hayal gücü olduğunu belirttiği görülmektedir (Hanslick, 1986, s. 5). Bununla birlikte Hanslick, Kant’tan farklı olarak, güzellik söz konusu olduğunda hayal gücünü “aktif anlama ile düşünme” olarak kabul etmektedir (Hanslick, 1986, s. 4). Müzikte güzeli salt duygularla bağdaştıran kişiler ise, Hanslick’e göre, müzikal güzel kavramı ile ilgili estetik bir irdeleme yapmada eksikliğe sahiplerdir çünkü sanatsal haz mutlaka entelektüel bir yan da içermelidir (Hanslick, 1986, s. 65).

Hanslick’in müziğin estetik yönünü vurgularken kullandığı biçimsel bakış açısı, müziğin içeriği ile ilgili düşüncelerinde de benzer şekildedir. Ona göre, müziğin içeriği duyulabilir ses şekillerinden oluşur (Hanslick, 1986, s. 78) ve bu içeriğe sözel bir isim vermek mümkün değildir. Sonuç itibarıyla “her bestede içerik, aklın spontane bir yarattığı seslerden oluşan özel bir yapıdan doğar” ifadesi; tam da müziği biçimsel algılayan bir dinleyicinin esere ilişkin yargıda bulunurken sahip olduğu düşünce tarzını yansıtmaktadır (Hanslick, 1986, s. 83).

Yukarıdaki bilgilerden anlaşılacağı üzere, müziği biçimsel olarak algılamayı, daha önce ele aldığımız duyumsal olarak algılamanın tam karşısına koyabiliriz. Dolayısıyla algılama tarzı göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılar için duyumu ve biçimci şeklinde iki kutuplu bir çerçeve çizmek şu haliyle artık mümkündür. Ancak bulguları ortaya koymadan önce, Türkiye’de ilgili literatürde müziğe yönelik felsefi yaklaşımların ne şekilde ele alındığından söz etmek gerekmektedir.

Müzik-felsefe ilişkisine dair ilgili literatüre baktığımızda, müziğe yönelik felsefi yaklaşımların farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de müziğin bir felsefe konusu olma yolunda ne derecede ilerlediğini, ilgili literatürü inceledikten sonra söylemek mümkündür.

Şen’in (2014), “müzik öğretmeni adaylarının müzik estetiğine ilişkin düşünceleri”ni sorguladığı araştırma sonucunda; adayların müziği estetik bir sanat olarak gördükleri ve müziğin tanımını yaparken bu estetik yönünü vurguladıkları görülmektedir. Müzik estetiği hakkında görüşlerini belirten öğretmen adayları “estetik açıdan müzik ve müzik estetiği” temaları arasında bir benzerlik söz konusu görülmekle birlikte ilkinde müziğe vurgu yapmışlar, ikincisinde ise estetiği açıklamaya çalışmışlardır. Ayrıca, bu ifadelerde öğretmen adayları konu ile ilgili düşüncelerini açık bir şekilde ifade ederek, kişiye göre değişebilen estetik yargılardan, müziğin evrensel yönünden, kendi kültürümüze ait müzik eserlerinin bize daha fazla haz verebileceğinden bahsetmişlerdir. Buna ek olarak estetik ile eğitimin arasındaki ilişkiden, yani estetik değerlendirmeleri yapabilmek ve bir eseri estetik güzellikleri ile kavrayabilmek için eğitime gereksinim olduğu gibi önemli görüşleri ortaya koyduklarının sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte yine eğitim çerçevesi bir araştırma olan Kaplan’ın (2010) çalışması, “sanat eğitiminde müziğe felsefe penceresinden bakabilme”nin nasıl olacağına ilişkindir. Araştırma sonucunda; eğitimin amacının; çok yönlü düşünebilen, sorgulama becerisi olan, çözüm üreten bireyleri yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Bu hususta bilim eğitimi ile sanat eğitiminin iş birliği yapmasının da önemi vurgulanmıştır. “Sanat eğitiminin bir parçası da müziktir” ifadesinden yola çıkarak; sanatsal bir eğitimin yolunun müziğin insan yaşamındaki yerini anlamaktan ve müziğin ne olduğunu kavramaktan geçtiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu tarz bir eğitimin temelini de müziğe felsefe penceresinden bakmak olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Eğitime ilişkin Sarıgöz vd.nin (2015), “Sanat Eğitimi ve Gerekliliği Anketi”nin sonucunda; ortaöğretimde okuyan öğrencilerin sanat eğitimi ve gerekliliği ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği bakımından cinsiyete bağlı olarak bir görüş farkının olmadığı da tespit edilmiştir. Ayrıca, spor lisesinde okuyan öğrencilerin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin diğer ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilere göre daha olumlu ve bilinçli olduğu tespit edilmiştir.

Buna ek olarak Doğanay ve Sarı'nın (2003), Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen "Felsefi Tercih Değerlendirmesi" adlı ölçekten elde edilen verilerden hareketle yaptıkları "ilköğretimdeki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını" inceledikleri çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak eğitimin amacı, içeriği, ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki öğretmen görüşlerinin ilk tercih olarak belirtilen eğitim felsefesi ile -bazı istisnalar haricinde- tutarlılık göstermediği yargısına ulaşılmıştır.

Yine yukarıda sözü edilen ve ölçeğin kullanıldığı bir başka çalışma ise Yokuş'un (2016) "müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlediği ve çeşitli değişkenler açısından irdelediği" ne ilişkin araştırmasıdır. Adı geçen ölçekte yer alan felsefi akımları daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk olarak belirtilip müzik öğretmeni adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefesinin "deneyselcilik" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mezun olunan okul türü ele alındığında "daimicilik" alt boyutunda kayda değer bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından büyük bir farklılık olmadığı yargısına da ulaşılmıştır.

Literatüre baktığımızda eğitim tabanlı araştırmalarla birlikte, ayrıca müziği düşünce bakımından ele alan çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Bununla ilgili ilk olarak Erbay'ın (1999), 18.yy ve 20.yy arası düşünce tarihinden seçtiği temsilcilerin sanat ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak hazırladığı "Sanatın felsefi açıdan sınıflandırılması" çalışması gösterilebilir. Bu araştırmanın sonucunda; sanatın toplumsal, düşünsel ve bireysel etkileşimlerden şekillenen nesnelere üreten bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda sanatın ortaya çıkış sürecini de psikoloji, felsefe ve sosyoloji gibi düşünsel sistemlerle ilişkilendiren bir yargı ortaya çıkmıştır.

Müzik-düşünce tabanlı çalışmalara bir başka örnek olarak Tatar'ın (2011), çalışmasında ise; müziğin, iman ve felsefenin birbirleri arasındaki muhtemel ilişkilerin "yer" ve "mekân" düzeyinde farklı karakterlere sahip olacağı fikri öne sürülmüştür. Bu hususta müzik, iman ve felsefenin boyutsal olarak ne olduğuna ilişkin bir sorun yaşandığında, bu onların aynı yerde bulunamaz oluşundan ziyade, yer kavramının bazı insanlarca tek boyutlu bir nokta olarak kavranmasından meydana geldiği yargısı ortaya konmuştur.

Diğer iki çalışmaya ek olarak literatürde Ülger'in (2014), Alman estetik kuramcı ve besteci Wagner'in müziği felsefi bir düşüncenin ifadesi olarak ele aldığı görüşlerini içeren "Richard Wagner'de müzik felsefesinin temelleri" adlı çalışmasından söz edilebilir. Bu çalışma; Wagner'in müzikte var olan metafizik yaklaşım ve felsefi kavramların hangi düşünsel sistem ve yapısal dizgilerden kaynaklanıp geliştiğine dair görüşlerini içermektedir. Adı geçen çalışmada, bu gelişimin sonunda Wagner müziğinin yeni bir estetik kurama dönüşerek müziksel ideayı nasıl değiştirip felsefi temellere dayandırdığının analizi yapılmış, buna ek olarak Wagner müziğinin Schopenhauer, Budizm, Aristoteles, Kant ve Hegel düşüncelerinden aldığı etkiler de tartışılmıştır.

İlgili literatür göz önünde bulundurulduğu zaman, Türkiye'de müziğin bir felsefe konusu olma yolunda ilerlediği söylenebilir. Ancak müziğe ilişkin felsefi yaklaşımların irdelendiği veya karşılaştırıldığı ya da müziği algılamada bu felsefi yaklaşımların rolü ile ilgili herhangi bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın öncelikle bu eksikliği gidermek ve müziğe dair felsefi yaklaşımlara dikkat çekmek açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın, müzik öğretmeni adaylarının hangi felsefi yaklaşımla müziği algıladıklarına yönelik verileri elde etme, çözümleme ve yorumlama sürecinde bilimsel metot kullanılması açısından bir başlangıç niteliği taşıdığına inanılmaktadır. Başka bir ifade ile bu araştırma sadece felsefi irdelemeyi değil felsefe kuramlarından yararlanarak bilimsel bir sonuca ulaşmayı da hedeflemektedir. Araştırmanın ayrıca, diğer meslek adayı öğrencilerine, farklı meslek ve yaş gruplarına, farklı felsefi yaklaşımlar da eklenerek uygulanabileceği ve böylelikle yeni araştırmalar için bir ilham kaynağı olabileceği umulmaktadır.

Yukarıdaki düşünceler ışığında gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının müziği algılamalarına ilişkin "Müziği Biçimsel olarak Algılama" ve "Müziği Duyumsal olarak Algılama" adlı birbirinden farklı iki temel yaklaşımdan hangisine daha yakın olduklarını üç adet tema yardımıyla saptamak ve incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Müzik Öğretmeni Adaylarının;

- 1- Müziği dinlerken, biçimsel mi yoksa duygusal olarak mı algıladıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Müziğin iki farklı felsefi yaklaşımı olan Kantçı veya Hanslickçi felsefe yaklaşımına ilişkin tercihleri nedir?
- 3- Müziğin estetik değerini belirleyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum” deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi şeklinde tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Durum çalışması güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesi içinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilir. Yani durum çalışması araştırmacının “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır (Akar, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada desen olarak seçilen bütüncül tek durum desenlerinde, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın deseni olarak bütüncül tek durum deseni seçilmesinde, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilmesinden yola çıkılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yapılan çalışmada ele alınan bütüncül tek durum deseni, müzik öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının müziğe bakışlarının felsefi olarak değerlendirilmesine ilişkin görüşleridir. Verilerin elde edilmesinde görüşme tekniği kullanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yolu takip edilmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örneklemesine" başvurulmuştur. Burada amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde, araştırmaya gönüllü katılım sağlayan Eğitim Fakültesi Müzik Anabilim Dalı’nın 2, 3 ve 4. Sınıflarda öğrenim gören toplam 15 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmeler her katılımcı ile bir oturumda yapılmış olup, ortalama 10 dakika sürmüştür.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Betimsel Tanımlamalar

Katılımcılar	Kız	Erkek	Toplam
Lisans 2	5	4	9
Lisans 3	1	1	2
Lisans 4	-	4	4
Toplam	6	9	15

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının 10’u kız ve 5 tanesi erkektir. Bu katılımcıların 9’u 2.sınıf, 2’si 3.sınıf ve 4’ü 4.sınıfta eğitimlerini sürdürmektedir.

3.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ve ses kaydı yapılarak elde edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış soruların kapsam geçerliliği için, eğitim programı ve müzik eğitimi anabilim dallarında hizmet süreleri 20 ve 12 yıl olan ve farklı bir üniversitenin aynı isimli anabilim dalında görev yapan alanda uzman iki öğretim elemanının görüşlerine sunulmuş, elde edilen dönütler sonrası da yapılan ekleme/düzeltilmelerle son şekli verilmiştir. Görüşme sırasında açık uçlu sorular katılımcılara yüz yüze görüşme sırasında yöneltilmiş, katılımcılar görüşlerini sözlü olarak ifade etmişlerdir. Görüşmeler ve verilerin raporlaştırılması aşamalarında araştırmaya katılan hiçbir katılımcının gerçek ismi kullanılmamış ve hepsine kod isimler verilerek görüşleri aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan çevir yazıya dökülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçirilmiştir. İkinci aşamada ses kayıtları dinlenip temalara göre kodlanmıştır.

3.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.12.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/287

4. BULGULAR**4.1. Müzik öğretmeni adaylarının müziği dinleme sırasında müziği algılama şekilleri****Tablo 2.***Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziği Algılama Şekilleri*

Ana Tema	Alt Temalar	Öğrenciler
Müziğin Dinlenme Sırasındaki Algılanma Şekilleri	a) Müziği Biçimsel Olarak Algılayanlar b) Müziği Duyumsal Olarak Algılayanlar c) Hem Biçimsel Hem Duyumsal Olarak Algılayanlar	Ö1, Ö3, Ö9 Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15 Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar üç ana alt temada (Biçimsel olarak algılayanlar, Duyumsal olarak algılayanlar, Hem biçimsel hem duyumsal olarak algılayanlar) toplanarak verilmiştir. A temasını 3, b temasını 6, c temasını ise yine 6 öğretmen adayı benimsemiştir. Söz konusu temaların dağılımında b ve c temalarına ait yanıtlarında birbirine eşit sayılarda dağılım göstererek yanıtlandığı, bununla birlikte a temasının ise diğer iki temaya oranla daha az oranda ifadelendirildiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının müziği dinleme sırasındaki algılama şekillerine ait verdikleri yanıtların temalara göre dağılım örnekleri aşağıdaki gibidir.

Müziği biçimsel olarak algılayanlardan (a teması): Ö3 “Zaten hani genelde notadan takip ederek dinlemeyi seviyorum. Mesela geçen dönem şey çalışmıştım ee Pathetique Sonata çalışmıştım Beethoven. Onu o kadar çok dinlemiştim ki hani artık ezberlemiştim nerede ne gelecek. Çalarken bile çok kolay bir şekilde çıkartmıştım parçayı.” Ö9 “Tam olarak mesela ritim davulun verdiği atak olabilir, aralarda; sözlerde, geçişler falan veya soliste verdiği... yani bas gitar da biraz olabilir, onların uyumu olabilir. Müziğin altyapısı yani, iştir.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Müziği duyumsal olarak algılayanlardan (b teması): Ö8 “Benim içimde yarattığı diyeyim yani armonik kalıplar tabi ki düşünülebilir ama daha çok hissiyatı önemsiyorum. Ben hisleriyle yaşayan biriyim. Bana göre duygulara odaklanmak.” Ö14 “Bazen böyle şey oluyor hani tutkulu bir hal alıyor yani o tutkuyu hissediyorum. Heyecan oluyor bazen. Bir de mesela müzik dinlerken değil de daha çok müzik yaparken, hani sözsüz bir şey böyle sanki ruhumun dalgalandığını hissediyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Müziği hem biçimsel hem duyumsal olarak algılayanlardan (c teması): Ö2 “Duyusal daha ön planda olmalı ama ee bir süreç dahilinde, daha öğrenme sürecinde olduğumuz için şu anda armonik olarak baktığımızdan dolayı. Öğrenci olduğum için daha tam anlamıyla duygulara yerini vermedi. Daha henüz bilgi edinme aşamasında olduğumdan.” Ö4 “Aslında doğrusunu söylemek gerekirse ilk başta duygusu beni çeker. Daha sonra hani müzik alanındaki 8 yıllık bilgimle şey yaparak onun artık duygusundan ziyade arkasındaki şeyleri incelemeye çalışırım. Yani neler olmuş, formları işte ne bileyim ee armonisi, çalgıları mesela bilmediğim bir sürü çalgı olabiliyor bazen bir klasik müzikte. Hani onun sesini aklımda tutup onu araştırmaya çalışırım.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin bir bölümü, bir müzik eserini dinlerken müziği duyumsal olarak algıladıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin diğer bir bölümü de müziği hem duyumsal hem de biçimsel algıladıklarını belirtmektedirler. Öte yandan, müziği biçimsel algılayan öğrencilerin sayısının diğer iki gruba göre çok az olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerindeki bu farklılığın sebebi, müziğin duygulara hitap eden bir yapısının olduğu düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

4.2. Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel tanımına ilişkin görüşleri**Tablo 3.***Müziğin Genel Tanımına Ait Alt Tema Ve Öğrenci Dağılımları*

Ana Tema	Alt Temalar	Öğrenciler
Müziğin Genel Tanımı	a) Hanslick’e göre Müziğin Tanımı b) Kant’a göre Müziğin Tanımı	Ö1, Ö9 Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15

Tablo 3’ten anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar iki ana alt temada (Hanslick’e göre müziğin tanımı, Kant’a göre müziğin tanımı) toplanarak verilmiştir. A temasını 2, b temasını ise 13 öğretmen adayı benimsemiştir. Söz konusu temaların dağılımında b temasının, a temasına oranla çok daha fazla ifadelendirildiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının müziğin genel tanımına ait verdikleri yanıtların temalara göre dağılım örnekleri aşağıdaki gibidir.

Hanslick’in müzik tanımını (a teması) benimseyenlerden: Ö9 “O zaman ben yine biçim derim. Yani benim yaşadığım şey davulun atağını değiştirmiyor. Onu duyduğum zaman neyse odur.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kant’ın müzik tanımını (b teması) benimseyenlerden: Ö5 “Birçok insan için o an çok mutluysen bile çok hüzünlü bir müzik insanın duygu durumunu değiştirebiliyor. Ya da ee ya hani mutluysen daha fazla o mutluluğu hissedebiliyoruz, ya da o hüznü hani sonunda kadar hissedebiliyoruz. Hani sonuçta bestecinin ‘bunu niye yazdın, niye böyle?’ değil de kendi duygularımızı katıyoruz. Hani sanki herkesin kendi bestesiymiş gibi hissediyor, hani sanki beni anlatıyor gibi. Herkes hissettiği için bence kesinlikle duygu yani içine çekiyor.” Ö7 “Şimdi ben biraz duygusal bir insanım. Ee ister istemez de duyuya çok önem veriyorum. Bu günlük yaşamda da olsun, okul yaşamımda da olsun. Ee müzik de benim için bambaşka bir şey. Yani ben mesela bir istemediğim zaman çalamıyorum, yapamıyorum. Hani ona bir bağlanmam lazım, bir anda duygu gelmesi lazım.” Ö13 “Müzik duygusaldır yani bilmiyorum. Ben ses olarak bakmıyorum, daha çok onun verdiği duyguya bakıyorum. Bana göre duygusal yani. Yani tabi ki de onları da düşünmek gerekiyor, nerede ne çalınmış ama bütünsel olarak baktığım zaman ben bana verdiği duyguya bakıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin tamamına yakını, müziğin genel tanımına ilişkin Kant’ın ortaya koyduğu müzik tanımını benimsediklerini ifade etmektedirler. Öte yandan, müziğin genel tanımına ilişkin Hanslick’in müzik tanımını benimseyen öğrencilerin sayısının ise çok az olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerindeki bu büyük farklılığın sebebi, müziğin genel yapısında duygusal yönünün biçimsel yönüne göre daha ön planda olduğu düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

4.3. Müzik öğretmeni adaylarının müziğin estetik değerine ilişkin görüşleri

Tablo 4.

Müziğin Estetik Değerine İlişkin Alt Tema ve Öğrenci Dağılımları

Ana Tema	Alt Temalar	Öğrenciler
Müziğin Estetik Değeri	a) Müziğin Biçimsel Yönü	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12
	b) Müziğin Duygusal Yönü	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15

Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar iki ana alt temada (Müziğin biçimsel yönü, Müziğin duygusal yönü) toplanarak verilmiştir. A temasını 5, b temasını ise 10 öğretmen adayı benimsemiştir. Söz konusu temaların dağılımında b temasının, a temasına oranla daha fazla yanıtlandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının müziğin estetik değerine ait verdikleri yanıtların temalara göre dağılım örnekleri aşağıdaki gibidir.

Müziğin biçimsel yönünü (a teması) ön planda tutanlardan: Ö5 “Yani, armoniğimsi. İçinde hani kullanılan çalgılar, yorum yani en önemlisi. Hani bir de iyi bir kayıt mesela, yani müzikte.” Ö9 “Estetik değer katan... Yani bir armonik kurala uyumuştur, belli bir kurallar var. Onlara uyuyorsa güzeldir. En önemli olan yani konuşuyoruz arkadaşlarla. Bizde basgitar-davul uyumu var klasik yani onda atak yaparken beraber yapmaları gibi bir bizde şey de var. O da beraber yapıyorlarsa çalanlar o da güzel, bayağı etki yapar.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Müziğin duygusal yönünü (b teması) ön planda tutanlardan: Ö4 “Ben mesela enstrümanım gitar. Gitarda çok sevdiğim bir parça var. Ya mesela Alhambra’yı dinlerken her defasında yani kayboluyorum içinde. Çok da dikkatim açık olsa aslında, yine dikkatim açık olsa da yine ondan kayboluyorum hani deseler ki bana hocalarım ‘bunu teknik olarak dinle, armonilerini dinle, nerelerde neler olmuş onlara bak.’ deseler ben gene onlara uzaklaşıyorum ister istemez. Duygusal boyutuna geçerim.” Ö11 “Estetik yapan şey yani estetik olarak bence önemli olan şey armoni tabi ki de yani beni ‘şu eseri seviyorum çünkü armonik yapıdan gerçekten bütünlük sağlıyor.’ diyebilirim. Ee klasik müzik için böyle yani jazz müzik dinlediğimde durum tamamen değişiyor. Jazz müzikte enstrümantal düşünüyorum, tamamen o an çalan kişinin hissettikleri, yani icracının hissettikleri. Armoni tabi ki de önemli ama jazz biraz daha ruhunu katarak yapılan bir şey, klasik müzik gibi değil. Yazılmış bir eseri seslendirmek ama emprovizasyon düşünüldüğünde tamamen kendi ruhunu çalmak.” Ö15 “Duygusal olması bence müziği daha güzel yapan şey. Çünkü yani böyle hareketli, olduğunda ben de böyle hareketli bir yapıya sahip

olduğum için beni biraz böyle şey yapıyor ama duygusalsa daha farklı bir psikolojiye sokuğu için bence o daha güzel yapıyor.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu, müziğin estetik değerine ilişkin müziğin duygusal yönünü ön plana aldıklarını ifade etmektedirler. Diğer yandan, öğrencilerin bir kısmının ise müziğin estetik değerine ilişkin müziğin biçimsel yönünü ön plana aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerindeki bu farklılığın sebebi, müziğe estetik değer veren unsurun, müziğin biçimsel özelliklerinden ziyade müziğin duygulara hitap edebilmesi olduğu düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre müzik öğretmeni adaylarının müzik dinleme sırasında algılama şekillerine ilişkin bulgular; müziği biçimsel, duyumsal ve hem biçimsel hem duyumsal olarak algılamaktır. Benzer şekilde Kaplan (2010) “sanat eğitiminin bir parçası da müziktir” ifadesinden yola çıkarak sanatsal bir eğitimin yolunun müziğin insan yaşamındaki yerini anlamaktan ve müziğin ne olduğunu kavramaktan geçtiğini belirtmiştir. Diğer yandan Doğanay ve Sarı ise (2003), “ilköğretimdeki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını” inceledikleri çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, çalışma grubunun farklılığı ve çalışmalarda gerek müzik estetiğinin gerekse eğitimin farklı yanlarına odaklanılmış olması etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise öğretmen adaylarının müziğin tanımına ilişkin görüşleri; Hanslick veya Kant’a göre müziğin tanımını benimsemeleridir. Müzik öğretmeni adaylarının Hanslick ve Kant’a göre müziğin tanımını benimsemeleri ile müzik dinleme sırasında onu algılama biçimleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Nitekim müzik öğretmeni adaylarının Hanslick veya Kant’a göre müziğin tanımını benimsemeleri farklılaşmaktayken müziği hem duyumsal hem de biçimsel olarak algılayanların varlığı da görülmektedir. Erbay’ın (1999), 18.yy ve 20.yy arası düşünce tarihinden seçtiği temsilcilerin sanat ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak hazırladığı “sanatın felsefi açıdan sınıflandırılması” ile örtüşmektedir. Ayrıca Ülger’in (2014), Alman estetik kuramcı ve besteci Wagner’in müziği felsefi bir düşüncenin ifadesi olarak ele aldığı görüşlerini içeren “Richard Wagner’de müzik felsefesinin temelleri” çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarla benzerliğin ortaya çıkmasında müziğin tanımına ilişkin felsefi bakış açılarının varlığını günümüzde de aynı şekilde sürdürüyor olması olabilir. Bir başka deyişle bu bakış açıları evrenselliğini ve zamansızlığını devam ettirmektedir.

Araştırmanın son bulgusu ise öğretmen adaylarının müziğe bakışlarının felsefi olarak değerlendirilmesi sırasında müziğin estetik değerine ilişkin görüşleri; müziğin biçimsel veya duygusal yönünü benimsemeleridir. Bununla birlikte daha önce müziğin tanımına ilişkin bulgularda Hanslick’e göre müziğin tanımını benimseyen öğretmen adayları ile müziğin biçimsel yönünü benimseyen müzik öğretmeni adaylarının sayısı farklılık göstermektedir. Yine daha önce müziğin tanımına ilişkin bulgularda Kant’a göre müziğin tanımını benimseyen öğretmen adaylarının ile müziğin duygusal yönünü benimseyenlerin sayısı arasında da farklılık görülmektedir. Bu farklılıkların meydana gelmesinde müziğin tanımlarına ve onun icra edilmesine yönelik algılardaki farklılıklar sebep olmuş olabilir. Bir başka deyişle bu farklılıklarda müzik öğretmeni adayları için müziğin hem duygusal hem de biçimsel yönünün önemli olması etkili olmuş olabilir. Benzer şekilde Şen’in (2014), “müzik öğretmeni adaylarının müzik estetiğine ilişkin düşünceleri”ni sorguladığı araştırmasında adayların müziği estetik bir sanat olarak gördükleri ve müziğin tanımını yaparken bu estetik yönünü vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca Yokuş’un (2016) “müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlediği ve çeşitli değişkenler açısından irdelediği” ne ilişkin araştırmasıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile birlikte, çalışmamızın içerdiği konuya ilişkin ileriki çalışmalarda müzik öğretmeni adaylarının müziğe bakışlarının felsefi olarak değerlendirilmesi ile ilgili yeni bir tartışma alanı açılabilir. Ayrıca bu araştırma, katılımcıların kişisel özelliklerinin müziğe bakışlarındaki etkileri dikkate alınarak değerlendirilebilir ve genişletilebilir.

Bu araştırma farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları için de genişletilerek uygulanabilir. Aynı zamanda görev yapmakta olan veya emekliliğe ayrılan müzik öğretmenleriyle ve müzisyenlerle de böyle bir çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışma farklı yaş gruplarıyla da yapılabilir. Müziğin felsefi boyutlarının yanı sıra psikolojik ve sosyolojik boyutlarının da farklı araştırma gurupları, veri toplama araçları ve desenlerle kurgulandığı çalışmalarla da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Çoraklı, E. (2016). Müzikal biçimciliğe dair. *Akademik Bakış Dergisi*, 58(6), 490-498.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Erbay, M. (1999). Sanatın felsefi açıdan sınıflandırılması. *Anadolu Sanat Dergisi*, 10, 54-58.
- Hanslick, E. (1986). *On the musically beautiful* (G. Payzant, Trans.). Hackett Publishing Company. (Original work published 1891)
- Kant, I. (2011). *Yargı yetisinin eleştirisi* (Çev. A. Yardımlı). İdea Yayınevi.
- Kaplan, A. (2010). Sanat eğitiminde müziğe felsefe penceresinden bakmak. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 71-84.
- Sarıgöz, O., Sağ, M. & Çam, F. (2015). Öğrencilerin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 572-579.
- Şen, Ü. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının müzik estetiğine ilişkin algıları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 3(13), 1-24. <https://doi.org/10.7816/idil-03-13-01>
- Tatar, B. (2011). Müzik, iman ve felsefe arasındaki ilişkilerin yer ve mekân kavramları açısından bir analizi. *Milel ve Nihal*, 8(2), 7-17.
- Ülger, E. (2014). Richard Wagner'de müzik felsefesinin temelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 203-220. <https://doi.org/10.17755/esosder.08947>
- Wiles, J., & Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice* (4th ed.). Prentice-Hall Inc.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36. <https://doi.org/10.21666/mkuefd.59611>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Music can be defined as the art of expressing the individual, social, intellectual and religious needs of human beings through sound. In terms of being an artistic expression method, music has a structure worth considering from a philosophical point of view. It can be said that evaluating music from a philosophical point of view is a field of study that has a place in the world of philosophy.

Philosophy, due to its inquisitive attitude, undoubtedly strives to have a say and express ideas about many different fields. This questioning attitude in the essence of philosophy can manifest itself in the philosophy of art, just like in other fields, and more specifically in the field of music. In this context, Immanuel Kant within the framework of "Perceiving Music Sensually", which forms the basis of two fundamental philosophical approaches different from each other, and Hanslick within the framework of "Perceiving Music Formally" draws attention.

In terms of music, Kant (2011) states that music does not leave any lasting thoughts and gives temporary impressions. In this context, Kant makes an analogy for music as "pleasure derived from the fragrance that spreads itself over a wide area" and states that music is a fine art branch that only produces a sense of personal pleasure (Kant, 2011, p. 204). Hanslick (1986), on the other hand, discusses his thoughts on aesthetics and music within the scope of formal perception and defends the view that a musical work that is judged as beautiful should have "beauty consisting only of sounds and artistic combination of sounds". Therefore, the things that a person who perceives the music as a form will look for in order to find the work beautiful will be nothing but the sounds and the movements of the sounds. (Hanslick, 1986, p. 5).

Considering the relevant literature, it can be said that music is on the way to becoming a subject of philosophy in Turkey. However, it is seen that there is no research in which philosophical approaches to music are examined or compared, or the role of these philosophical approaches in perceiving music. Therefore, it is thought that the research will be beneficial in terms of eliminating this deficiency and drawing attention to the philosophical approaches to music. In addition to this, this research aims to reach a scientific result not only by philosophical analysis but also by making use of philosophical theories. It is hoped that the research can also be applied to other prospective students, different professions and age groups, by adding different philosophical approaches, and thus can be a source of inspiration for new research. The purpose of this research, which was carried out in the light of the above considerations, is to determine and examine which of the two different basic approaches, "Perceiving Music Formally" and "Perceiving Music Sensationally", are closer to music teacher candidates' perceptions with the help of three main themes.

For this general purpose, answers to the following questions were sought.

Music Teacher Candidates';

- 1- What are their views on whether they perceive the music formally or emotionally while listening to music?
- 2- What are their preferences of music regarding the Kantian or Hanslickian philosophy approach, which are two different philosophical approaches?
- 3- What are their views on the factors that determine the aesthetic value of music?

2. METHOD

In this study, the "holistic single case" design, one of the case study designs of qualitative research methods, was used. The only holistic case pattern addressed in the study is the views on the philosophical evaluation of the music education teacher candidates' views of music (Akar, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2008).

In this study, purposeful sampling method was followed. While determining the sample of the research, one of the purposeful sampling methods, "maximum diversity sampling" was used. The research was obtained as a result of interviews with a total of 15 students in the 2nd, 3rd and 4th grades of the Faculty of Education, Department of Music, who participated in the research voluntarily in the spring term of the 2015-2016 academic year at Bolu Abant İzzet Baysal University. The interviews were held in one session with each participant and lasted an average of 10 minutes.

The data in the study were collected by audio recording with semi-structured interview questions. For the content validity of the prepared semi-structured questions, they were submitted to the approval of two lecturers who are experts in the field, and they were finalized with the additions/corrections made after the feedbacks obtained. During the interview, open-ended questions were asked to the participants during the face-to-face interview, and the participants expressed their opinions verbally (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Inductive analysis, one of the types of content analysis, was used in analyzing the data obtained within the scope of the research. In this research, inductive analysis was conducted in two stages. In the first stage, the data obtained by audio recording were transferred to the computer environment. In the second stage, audio recordings were listened and coded according to themes.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings of the study, the findings related to the perception of music teacher candidates while listening to music; is to perceive music formally, sensually, and both formally and sensually. Similarly, Kaplan (2010) stated that the way of an artistic education is to understand the place of music in human life and to comprehend what music is, based on the expression "music is a part of art education". On the other hand, Doğanay and Sarı (2003), in their study on "perceptions of teachers in primary education about their educational philosophies", concluded that the educational philosophies of teachers did not differ significantly in terms of the variables discussed. In this respect, it does not coincide with the findings of the study. The difference of the study group may have been effective in the emergence of this difference.

Another finding of the study is that the opinions of the teacher candidates on the definition of music adopt the definition of music according to Hanslick or Kant. According to Hanslick and Kant, music teacher candidates' adoption of the definition of music and their perception of it while listening to music may differ from each other. As a matter of fact, while music teacher candidates' adoption of the definition of music according to Hanslick or Kant differs, it is also seen that there are also those who perceive music both sensually and formally. It coincides with the "philosophical classification of art" prepared by Erbay (1999), based on the views of the representatives she chose from the history of thought about art between the 18th and 20th centuries. In addition, it coincides with Ülger's (2014) study "The Basis of Music Philosophy of R. Wagner", which includes the views of German aesthetic theorist and composer Wagner, who treats music as an expression of a philosophical thought. It may be that the philosophical perspectives on the definition of music continue to exist in the same way today in the emergence of the similarity with these studies. In other words, these perspectives maintain their universality and timelessness.

The last finding of the study is the opinions of the teacher candidates on the aesthetic value of music during the philosophical evaluation of their views on music; adopting the formal or emotional aspect of music. Previously, in the findings related to the definition of music, it was seen that there were 2 teacher candidates who adopted the definition of music according to Hanslick, while the number of those who adopted the formal aspect of music was 5. In addition, it is seen that the number of pre-service teachers who adopted the definition of music according to Kant was 13, while the number of those who adopted the emotional side of music was 10. The differences in perceptions of the definition of music and its performance may have caused these differences to occur. In other words, the fact that both emotional and formal aspects of music are important for music teacher candidates may have been effective in these differences. Similarly, in Şen's (2014) research in which he questioned "the thoughts of music teacher candidates on music aesthetics", it is seen that the candidates see music as an aesthetic art and emphasize this aesthetic aspect while defining music. In addition, it overlaps with Yokuş's (2016) research on "An Examination of Philosophy of Education Music Teacher Candidates Adopt in Terms of Different Variables".

As a result, with this research, a new field of discussion can be opened about the philosophical evaluation of music teacher candidates' view on music in future studies on the subject of this research. In addition, this research can be evaluated and expanded by considering the effects of the personal characteristics of the participants on their view of music.

This research can be extended and applied to teacher candidates studying in different departments. At the same time, such a study can be carried out with current or retired music teachers and musicians. In addition, this study can be done with different age groups. In addition to the philosophical dimensions of music, it can also be realized through studies in which the psychological and sociological dimensions are constructed with different research groups, data collection tools and patterns.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.12.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/287

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30, 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, soruların hazırlanması, katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi, veri analizi, raporlaştırma, literatür taraması.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, soruların hazırlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, literatür taraması.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, soruların hazırlanması, katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi, literatür taraması.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 10.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021...-912877>

HOW ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTORS COPED WITH THE ONSET OF THE PANDEMIC AND REMOTE LANGUAGE TEACHING: A CASE STUDY

Gökçe ERKAN¹, Seher BALBAY²

ABSTRACT

This paper reports on the emergency remote education period of the instructors at the School of Foreign Languages of a Turkish state university. The university the study was conducted in, along with all other higher education institutions in Turkey, switched to online education with the sudden spread of the COVID 19 pandemic. To evaluate how the instructors dealt with this sudden transition, 110 participants teaching at the School of Foreign Languages completed an online survey at the end of the emergency remote education academic semester. Thereafter 24 of them volunteered to be interviewed about their experiences in more detail. The findings reveal that most instructors had some apprehension and difficulty in making the transition to online teaching, yet still considered themselves competent in dealing with the unexpected and unprepared teaching medium. Many thought the experience had been valuable to their personal development and referred to aspects of online education that will be integral to their professional development. It was observed that the instructors also repeatedly expressed that they perceived the experience as one that interaction among colleagues benefitted them most both in developing their digital skills and in providing them with psychological support.


Keywords: Emergency remote teaching, distance education, pandemic period language education, adaptation to educational technology


İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ: BİR VAKA ÇALIŞMASI

ÖZ

Bu çalışma Mart 2020'de Türkiye'de ilk COVID 19 vakasının görülmesiyle başlayan yeni eğitim şartlarına ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlilerinin uyum sürecini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu dönemde Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarındaki öğrenciler evlerine gönderilmiş ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir. Araştırma için veri toplama amaçlı 110 katılımcı uzaktan eğitim süreci hakkında araştırmacıların hazırladıkları çevrim içi bir anket cevaplamış ve gönüllü olan 24 katılımcıyla mülakatlar yapılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunda sürecin başında zorluk yaşadıkları tecrübesi ortaktır, fakat sürecin zaman içinde katılımcı öğretim görevlilerinde, uzaktan eğitimde gerekli beceriler konusunda yeterlilik hissi yarattığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yine katılımcıların çoğu, kişisel gelişimleri açısından, uzaktan eğitim sürecinde kazandıkları beceri ve bakış açılarının, mesleki gelişimlerine katkısının büyük olduğunu iletmış ve çevrim içi eğitimin ileriki dönemlerde de hayatlarında olacağını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretim görevlileri, meslektaş iletişiminden hem dijital becerilerini geliştirme hem de psikolojik destek anlamında çok faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Afet durumu eğitimi, uzaktan eğitim, pandemi dönemi dil eğitimi, eğitim teknolojilerine uyum

¹ Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Modern Diller Bölümü, vgokce@metu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-6276-053X>

² Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Modern Diller Bölümü, seherb@metu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-4248-9257>

1. INTRODUCTION

Teachers are renowned for their organizational skills and ability to deliver a predetermined curriculum to all comers. As with other professions, their time and methods are planned in detail, and methodologies are prepared along with materials, media, tasks, assignments, and evaluation processes. Yet, any teacher also acknowledges the fact that teaching circumstances do not resemble a laboratory where variables can be limited. Changes in student and teacher motivation, policy and content, and the environment are the “normal” state of any teaching setting any time. The practice of activating learning in others embodies skillsets much prized in a world where flexibility and creative thinking increasingly differentiate our endeavours across all sectors. Skills in teaching are no better illustrated than in times of crisis when natural or man-made disasters can be seen to wreak havoc on whole communities. We witness our educators performing as frontline workers, coping with a novel situation yet remaining effective and delivering accessible education services. The onset of the Coronavirus pandemic is a recent example where institutions across the globe had to shut their doors and turn to emergency remote teaching (ERT). Essentially a moment when a whole new dimension of the challenge was brought to those teaching in communities already suffering a variety of deprivations and imbalances.

As the pandemic took hold, most institutions in Turkey were required to curtail face to face education in compliance with a nationwide effort to limit the spread of the virus. Expectations were that the pandemic would be swiftly brought under control, instructors and students would work from home and continue their classes online. Those attending institutions that were better prepared found they were able to deploy supportive learning practices, networks and technologies that were developed prior to the pandemic with the aim of making learning both more accessible and effective for all concerned. Those less prepared found themselves suddenly bereft of the support they needed from their administrators, trainers, producers of their teaching materials and technical support. Globally, many institutions had neither anticipated, piloted, nor prepared themselves for such an unprecedented eventuality. A lack of contingency that made the sudden and unexpected transition something of a grand experiment (Hodges et al., 2020). Learners and teachers found themselves suddenly and unexpectedly in a situation that cannot be considered in any way as online or distance learning since it was not planned accordingly. A new terminology started to appear in relevant literature because of the major differences between the circumstances that instructors and students had to bear with during the emergent pandemic days and that of distance or online learning that is carefully planned and designed, now referred to as the experience of “emergency remote education”.

The 2019-2020 academic year started in September. It was only about a month into the second semester when the COVID-19 pandemic struck. The government announced a lockdown and with the decision of the Council of Higher Education, all teaching in the country switched to the online format. Nobody knew how long the lockdown would last or when face-to-face education could start again. In the first three weeks of the lockdown, the School of Foreign Languages (SFL) continued education using a variety of online platforms. However, it soon became apparent that the lockdown would be prolonged and it was announced by the Council of Higher Education that the entire second term would be undertaken using online education. All instruction, including formative and summative assessment, was to be conducted online. This decision created dissatisfaction and uneasiness among instructors with a lack of knowledge and experience in educational technologies. It cannot be denied that language is best learned in face-to-face environments where there is always enough room for authentic interaction. For this reason, many instructors did not previously feel the need for much technology in their classes. Now faced with delivering online education, they had to learn some new skills while struggling to teach their students in the best way possible. There are around 300 instructors working at the SFL from various backgrounds at different age levels. While it was basically easy for novice teachers to get accustomed to online teaching who are already familiar with the online world in many different forms, the pandemic period turned out to be a chaos for many experienced teachers who are basically digital immigrants trying to sort out how things work in the online world. This new period was not only a time for teaching but also “learning” for them. In the end, the SFL offered their courses in different forms, synchronous/asynchronous, depending on the technical skills of the instructors. Unfortunately, despite the support provided by department administrations, this emergency remote teaching (ERT) period still turned out to be a “burden” for some. The “burden” was rooted mainly in the insecurity the instructors experienced because they had to answer certain questions that they needed to make decisions on. Some of the most common questions raised were about how much of the course content the instructors still were required to cover, whether they could teach the existing content or skills through online education as effectively as face to face education or not, what sort of testing techniques they should be adapting. The instructors also needed to decide on what was worth allocating the synchronous sessions and what could be assigned for students to work on their own (Pu, 2020). Such questions naturally made the instructors’ job a daunting task, as Ko and Rossen (2010, p. 12) put it.

2. REVIEW OF LITERATURE

2.1. ERT and online education

The brick and mortar schooling system which is infamous for its formalities and fixed structures, and usually not tailor-made for different learning styles, is in fact the product of tremendous infrastructure, organization, and economic and human investment. Hence, it is no wonder that online education would require as much preparedness to function efficiently. In “The difference between emergency remote teaching and online learning”, it is stated that a typical preparation period for online education lasts “6-9 months before the course is delivered” (Hodges et al., 2020, par. 12). As institutions resort to ERT at very unexpected times, some problems during this process are naturally to be anticipated. ERT is not optional, it is not a choice, but a remedy in undesired and crisis circumstances. In most cases, it has to engage instructors and students in fully remote teaching. Yet, again in most cases, it is perceived to be a supplement for face-to face education during a crisis period, not a permanent curriculum and methodology design. In the same article it is suggested that “the rapid approach necessary for ERT may diminish the quality of the courses delivered” (Hodges et al., 2020). Speed is necessary in an effort to secure the best quality education possible within the circumstances of the situation so that there is not a long interruption on the continuity of education while the brick and mortar schools are closed.

During ERT, instructors are not prepared to continue education through well-prepared and planned tasks, and the students, too, face psychological and technological challenges throughout the process. The instructors too may need support from school administration regarding the educational decisions to be taken but this support may not be at the desired level. For example, synchronous meetings may not be possible depending on the circumstances of the teaching context, and the cause of the ERT (Means et al., 2014).

However, distance education or online learning is quite different and more organized in this sense. First of all, student registration, choice of materials to be used and assessment criteria are all pre-planned. Typically the student-instructor ratio of online courses depends on the design of the course. While rather interactive courses prefer to have fewer number of students per instructor, massive Open Online Courses address larger numbers of students with much less real interaction and communication taking place between the instructor and the student, and the interaction between students with their peers. In blended education, the modality, that is; to what extent the courses will be offered face to face versus the ratio of online education differs according to the design of blended education. While some online courses are self-paced, some are class-paced (Hodges et al., 2020).

Secondly, teacher-preparedness for teaching is quite different in the online context where instructors receive appropriate skills training beforehand. Clearly they need to develop a variety of digital and other skills to be effective online. However, most SFL instructors drafted to deliver ERT may not have such skills and experience even though they have significant teaching experience. Those SFL instructors who previously made minimal use of technology in the classroom may have experienced significant stress during an already stressful period in their lives.

There is not a consensus about the benefit of online education both for teachers and students. In Allen et al.’s (2012) study, the faculty are reported to be usually pessimistic about online education. The researchers reported that almost two thirds of the faculty believe that learning through online courses is inferior to that of face to face classes. Wilkes et al. (2006), also report that the faculty believe that face to face classes promote better learning than online classes. Some instructors appreciate distance education due to its being time and place independent (anywhere-anytime) and enriched content; however, technological flaws, lack of interaction, lack of attendance of learners and its decreasing the importance of the courses, lack of hardware and difficulty of control were also identified as drawbacks of distance education (Bariş & Çankaya, 2016, p. 399).

It is generally accepted that language learning requires interaction; therefore, it is not suitable for distance learning. This assumption was supported by a study conducted by Barış and Çankaya in 2016 to search for the perceptions of the academic staff regarding distance education. The participants generally stated that “theoretical or verbal courses can be given through distance education; however, the courses which require practice and interaction cannot” (Barış & Çankaya, 2016, p. 399). However, the COVID-19 pandemic period proved to be the opposite by forcing many institutions following a language learning program to go online. Teachers have tried hard to make the impossible possible.

Distance education is not new. It has been applied widely for quite some time all around the world for various purposes. There are pros and cons of online teaching or online learning. It is clearly different from face to face classes. First of all, the roles of teachers and students change considerably. A research study conducted by Community College Research Center (CCRC, 2013) shows that students and teachers have different perceptions regarding their roles in online education. In the study, students reported that instructors should be active in their learning experience. They are the ones responsible to motivate them.

Students generally perceive online classes as the easy way out. They think it is likely that they can get good grades with less performance. They also think that they can be the passive absorbers of info without much active participation. Research shows that academically stronger students have a tendency towards face to face classes (Driscoll et al., 2012). It was found out that online classes were perceived as easier; therefore, they attracted the weaker students.

Instructors, on the other hand, see their role as more of a facilitator or guide (CCRC, 2013). They feel that students should be independent learners and self-motivated (CCRC, 2013). Though this is the ideal, the reality might be quite different. In Barış and Çankaya's (2016) study, the faculty stated negative views regarding self-autonomy "because of the current student profiles" (p. 400). As instructors are not physically available in classrooms, they expect that students should make the strongest effort in an online class. They should be self-motivated and "operate as self-directed learners" (Nash, 2015, p. 82). Students must take OE seriously and apply themselves accordingly.

The results of the CCRC (2013) study also revealed that students expect instructors to be "on call" all the time including weekends. This result was verified by the study of Mulig and Rhame (2012) as well. Faculty however, does not hold the same view. On the contrary, they believe they should not be on call especially on weekends (CCRC, 2013). However, it is also important to ensure daily communication. Teachers should still continue providing feedback in a reasonably efficient time (Barr & Miller, 2013) but this time does not need to be extended over the weekends or late at night.

2.2. COVID-19 and ERT

The literature on the effects of the COVID-19 pandemic are very recent, yet they do reveal significant findings for the present study. In a broad perspective the literature repeatedly emphasizes the challenges of the dramatic shift from face-to-face traditional education at brick and mortar schools which had not changed its face to a large extent in the last 200 years. The most difficult factor appears to be the fact that neither the instructors nor the students were prepared for the unprecedented circumstances that the pandemic suddenly presented. The adaptation period had to be short for any educational institution. For higher education the mode of instruction in Turkey was online and distant almost without any exceptions. For programs that were not in the medical field the council of higher education urged all universities in Turkey to move to online education which is a situation faced by many universities throughout the world which affected the comfort zone of higher level English language instructors as well (Bond et al., 2004). The instructors in Bond et al.'s study found the methods of making course materials online difficult at first. They also add that the expectations of students had to be ignored while they were not to be totally disregarded, yet, naturally, there was not a preparation period to collect information about student expectations. Wang et al. (2020) emphasize that teachers were deprived of the very essence of their profession, preparedness. Many research focus on the emotion adaptation period of instructors and emphasize that anxiety was a common state which at times led to depressive moods whose effects were observed on the effectiveness of teaching (Baloran, 2020; Bond et al, 2004; Hartshon & McMurry, 2020; Wang et al, 2020). In addition to the pandemic-related emotional reactions the language instructors were also worried about the development of some skills, speaking being the most mentioned in the literature (Hartshon & McMurry, 2020; Wang et al., 2020). Students had very limited opportunities for speaking in the target language, however speaking in the first language was also a requirement for student-student and student-teacher interaction that the face-to-face instruction provided but online instruction lacked (Aksal, 2011). In a research conducted by Hartshon and McMurry (2020) TESOL instructors revealed that they perceived the initial transition as challenging although the process was not perceived to be as challenging later. The uncertainty at the onset of the pandemic led instructors to feel insufficient according to Hartshon and McMurry's (2020) research which traced the transition period and collected data 6 weeks after switching to online education. They also reported that some instructors perceived the online mode of education as a hindrance that actually undermined student language development and created additional stress.

In the light of the literature on emergency remote teaching, the present research aimed to inquire about the sudden transition period to online education from the instructors' perspective. Although teaching requires skills of adaptation to constantly changing teaching circumstances, before the pandemic, the instructors needed to deal with course content or class population related instant decision making skills. However, with emergency remote teaching they had to face and adapt to online teaching when they were not fully prepared for it. They mostly lacked materials shared online, or the knowledge and experience in delivering input via videoconferencing programs or assessing student performance via online assessment tools. Hence the study set out to explore the answers to the following research questions:

- 1- What are the most common challenges faced by the instructors at the School of Foreign Languages during the emergency remote teaching period?
- 2- Which digital skills did the instructors already have when they started ERT?
- 3- Which skills did the instructors develop during ERT?
- 4- What are the emotional adaptation challenges the instructors had?

5- How did the instructors deal with the emotional challenges that ERT caused?

3. METHODOLOGY

The study was conducted with a mixed-method design in which Creswell's Explanatory Sequential Design was used (Creswell, 2012). As suggested by Creswell, firstly the numerical and short answer data was collected through the self-developed online survey, next this data was analysed to prepare the qualitative data collection tool, the interviews.

The researchers used two main data collection tools, one of which is the self-developed survey exploring the most common challenges and the practices of instructors. The researchers developed the online survey by referring to surveys exploring online education, and also by collecting data on the practices of some instructors in the teaching context of the School of Foreign Languages where the study was conducted. Informal interviews were conducted with ten instructors, so that the researchers could form general ideas about the challenges met by the instructors due to the sudden transition to online teaching before the researchers developed the survey questions. The survey had questions inquiring about the technical challenges the instructors met, the challenges resulting from the digital skills they lacked, the emotional orientations they had to pass through when adapting to the unforeseen new medium of teaching online. The survey was then reviewed by two experts experienced in developing surveys in the field of education. It was piloted by 11 instructors and revised according to the feedback received. The final version was posted online to all SFL instructors. 110 participants responded and 24 of these also volunteered to be interviewed remotely using a variety of communication and video conferencing tools. The answers were transcribed and were analyzed on MAXQDA 2018 software according to a thematic analysis by coding the recurring themes. The thematic coding of sample interviews was also done by an interrater to enable reliability. Thus, some themes were merged.

This study was conducted by instructors at the School of Foreign Languages, at one of the most prominent universities of Turkey. The research setting is an international research university offering English medium instruction to 25,000 students. It has 5 main faculties offering in excess of 40 undergraduate programs and 175 postgraduate ones. The School of Foreign Languages (SFL), provides language education to international standards. The primary goal of the SFL is to enable students to follow their departmental courses, to access and effectively use all kinds of resources related to their academic studies and to use English in their professional lives by communicating in written and oral contexts.

The SFL has two departments, namely, the Department of Basic English (DBE) and the Department of Modern Languages (DML), which work in coordination. The DBE aims to provide the students with English language skills so that they can pursue their undergraduate studies without major language-related difficulty in an English-medium instruction university. The DML, on the other hand, builds on this foundation and aims to improve students' language skills and adopt them to follow their classes with a focus on English for Academic Purposes. Students learn about academic ethics and attend a variety of courses that aim to develop their language skills and support their post-graduate endeavors in Turkey and beyond.

3.1. Ethical approval

Through out this research the researchers paid utmost attention to abide by the expectations stated in the Higher Educational Institutions Scientific Research and Publication Ethics Regulations. None of the actions stated in the second part of the regulations, under the title "Actions Against Scientific Research and Publications Ethics" were realized.

Ethics Committee Approval Information

Name of the committee that conducted the ethical evaluation: Middle East Technical University Human Research Ethics Committee

Date of the ethics committee approval: August 4, 2020

Ethics committee approval statement issue number: 28620816/235

3.2. Participants

110 School of Foreign Languages instructors participated in the study by taking the online self-developed survey exploring their transition period from face to face teaching to online teaching in the spring semester of the 2019-2020 academic year. About half of the participants (42.4%) were between the ages 36-45, and 33 percent of the participants were between the ages 46-55.

A very small percentage of the participants were experienced in teaching for less than 6 years. One in five had 12-16 years of experience and one in four had 2-6 years of experience. Similarly, most participants have been teaching

at the same institution the research was conducted for more than seven years. The pie chart below represents the participants' teaching experience at this university. There was a roughly diverse population of experienced and novice teachers teaching students with different levels of proficiency in English.

While 62% of the participants teach at the Department of Basic English, 37.3 of the participants are instructors of the Modern Languages Department whose largest percentile is composed of instructors teaching the integrated skills course which focused mostly on reading and writing skills, ENG102, which makes of 58.55 of the participants from MLD.

4. RESULTS

The questionnaire analyzed the instructors' familiarization with the internet tools they used before the emergency remote teaching period. As ODTUClass, the Learning Management System of the university, was a platform used in the university for sharing course content, reaching out to students in many forms, and used for giving feedback and uploading grades, it was by far the most widely used tool among the instructors. It was followed by another tool developed for educational purposes, Blackboard, with almost a similar percentage (43.6). However, it is interesting to note that even before the emergency teaching period, many instructors were familiar with online meeting tools, such as Zoom (20.9%) when there was as then no need for meetings in the virtual environment. The interviews revealed that a number of instructors were confident users of other tools such as Google Meet, Microsoft Teams, Webex and so on.

All participants had an internet connection prior to the emergency remote teaching period and access to a computer. A great percentage of instructors also owned the necessary equipment such as headphones (85.5%), microphone (69.1%) or video camera (68.2%) together with their computers. In the interviews, it was found that instructors who had not previously integrated technology into their classes, did so during the ERT. Some of the participants even reported that their attitude toward technology integration changed after they tried out certain programs especially because it increased student autonomy.

The next question in the survey, item 9, asked for the technical equipment used by instructors during the emergency remote teaching period and the responses yielded similar results and percentages with the previous item in the survey, computer (98.2%), internet (96.4%), headphones/earphones (75.5%), microphone (68.2%) and video camera (63.6%) as being the most widely used equipment respectively.

As for the teaching aids used in classes, a great number of instructors mentioned having used online assignments (95.5%). A common tool for delivering content, PowerPoint slides, were commonly preferred by instructors (63.6%). Generally used for assessment purposes, online quizzes and exams (60%) have also become an integral part of instruction during the period of ERT. In addition, half of the instructors chose to supplement their course materials with videos available online while a third also chose to use videos they had made themselves.

A large percentage of instructors stated that they had experienced a state of panic at the beginning of ERT. In the interviews too, instructors repeatedly expressed having experienced panic and frustration especially at the beginning of the confinement period.

A significant majority of the participants believe that ERT requires teacher-expertise in technology. One of the interesting comments during the interviews was about ERT turning teachers into students since they had to update their knowledge of interfaces to reach students, Web 2.0 tools, educational technology in general. Being an instructor during ERT was in fact at the same time being a student of technology who had to be autonomous and motivated enough to continue learning no matter what.

The recurring key word that summarises the emotional reaction of the instructors was "panic". While a majority of the instructors said they had experienced a smooth transition to ERT, almost a third of the participants experienced some difficulties. In the interviews, participants typically lamented not being able to plan ahead as they were used to. One reason they mention was the uncertainty surrounding the period that ERT would need to be the modus of instruction and the time available for preparation. The government had initially announced that universities would be closed for 3 weeks to enable preparations for ERT delivery. However this period was subsequently reduced to 1 week. Clearly most instructors were not in favour of this approach and resented the change, some even stating that at the time they were convinced by the narrative that face-to-face instruction would resume within a few weeks of the start of the semester.

The results show that most MLD instructors perceived the pandemic confinement period as an opportunity to develop new skills or especially adapting to new teaching styles, and that they could adapt and use some programs, apps or tasks designed for the ERT period during face-to-face teaching. However, some instructors, mostly from the DBE, were less optimistic about the transferability of the skills they had developed during the confinement. One such transferrable change to face-to-face education is the change in the approach to assessment. Apparently, the synchronous paper and pen assessment types of traditional teaching do not work as efficiently as they do in

class. Especially MLD instructors reported that they took up take-home assignments which led to an inflation in grades, yet this did not cause a major problem since it was not an indication for learning not taking place.

Our survey found that almost 40% of instructors were initially unfamiliar with online teaching tools and a third of all instructors had experienced frustration due to technical problems while teaching online. That being said about 40% of participants said they had no such negative experiences. One of the participants reported that even though she herself was familiar with online teaching tools, her students either did not have the necessary means or for other reasons preferred to keep their videos off during synchronous classes and this made it difficult for her to feel the presence of the students when teaching during ERT. She stated that motivation was one of the major factors that hindered student participation during synchronous ERT sessions online.

Only a quarter of instructors stated that the institution provided them with the technical equipment they required when they needed it. Most were ambivalent about this and only one in ten instructors felt that the department had not provided for their technical needs. The difference may be attributed to the degree of support expected from the department administrations. For many familiar with using digital technology, the support they needed included some decisions to be taken regarding the form of teaching sessions, synchronous vs asynchronous, or the forms of assessment. Being clear and standard regarding these issues were enough for such instructors. However, for some others, support about how to use digital platforms or how to adjust computer hardware was a basic necessity. The department administrations may not have prepared themselves sufficiently in this regard. Support was ultimately mostly derived from peers who shared their knowledge and helped their colleagues with their expertise. Such a cooperative environment; however, strengthened the unseen bonds between the members of the institution.

Most of the instructors reported that student attendance was low during ERT. In the interviews, the participants repeatedly mentioned a stark difference in student circumstances they noticed during their Zoom or Webex sessions during synchronous meetings. While some students seemed to be enjoying the comfort of their family homes with unlimited wifi, some were having to cope with difficult study environments. This deprived group was in either student housing or dormitory rooms shared with other students. They were typically harder to engage and were less likely to communicate. Other students were simultaneously caring for older or younger family members as schools were closed and some parents still worked even during the confinement days.

Instructors' opinions on how well their students adapted to online teaching were diverse. While a majority agreed with the statement: "My students adapted to online learning easily." a quarter of them were noncommittal. In the interviews the assets of ERT for students came up recurrently. ERT had its advantages as well, for example, the recorded sessions benefitted the students since they had the chance to watch them as many times as they needed at their own convenience.

The vast majority of participants do not think that ERT was motivating for students. Similarly, most of the instructors did not believe that ERT was an effective medium for learning. In fact, 40% of the instructors were undecided about whether it was effective or not, yet 25% disagreed with the statement that ERT is an effective medium for learning. However, in the interviews, the participants also stated that ERT provides alternative methods for teaching. While it was the only alternative during the pandemic period, the participants did not think that it was more advantageous than face-to-face teaching. In this sense, the participants' perception of online education is basically a kind of additional supplement to a course that may be used to support course objectives when necessary.

The results we obtained illustrate the difficulty instructors experienced in having to adapt to sudden and unexpected changes in the medium of instruction within the particular context of the onset of the pandemic. One reason for this was the difficulty of keeping a work-life balance. The majority of instructors indicated that "ERT created an extra workload on top of my daily chores". Another commonly-mentioned reason was the lack of digital skills. A recurring theme mentioned by most instructors was the different computer literacy levels of students from diverse backgrounds. Some students were perceived to be confident and computer literate, motivated to seek technology-related problems, while others were demotivated by their lack of computer literacy and perceived themselves to be excluded. Indeed we heard from instructors who said that they felt responsible for compensating for students' lack of technological equipment, skill or interest.

A very high percentage of instructors did not perceive emergency remote teaching as a replacement for face-to-face teaching (32.7%). 22.7% of the instructors were neutral about the statement: "Emergency remote teaching is an efficient replacement for face-to-face teaching". There were some instructors who believed that online education can only supplement face-to-face education and online education should not be relied on to replace face-to-face language education because they found interaction via videoconferencing tools was not genuine in its nature. Likewise, most of the instructors did not think that ERT enhanced the quality of instruction (26.6% neutral and 35.8% disagreed with the statement "Emergency remote teaching enhances the quality of education"). Most participants stated that language cannot be taught online. 30% disagreed with the statement that "Language cannot

be taught online”. And 14% disagreed with the statement. Hence, the instructors’ leniency was towards believing that languages can be taught online.

Instructors were divided as to whether “Emergency remote teaching is more time-saving than face-to-face teaching”. In the interviews, some instructors reported that ERT saved time because they did not need to commute to campus and also because they omitted materials and exercises that they would normally use and delivered only the gist of the content during their correspondence with the students. Yet, on the other hand, there were participants who stated that they spent even more time than usual to adapt their course materials to online education. Participants also reported a change in their choice of question types. Some instructors stated that they used more open-ended questions in face-to-face classes. As it is common for both students and instructors to have a quota for using the internet, instructors also used more short answer questions such as True/False questions or multiple choice questions. One instructor stated that she intended to train herself to be more patient when it comes to wait time. About time allocated to giving input, she decided to lessen it since it is more challenging to keep students engaged.

When it comes to how practical ERT was found by the participants, 26.4 percent were neutral about the statement “ERT is more practical than face-to-face teaching”. Yet, 30% of the participants disagreed with its being more practical. Similarly, a majority thought that ERT did not enhance the quality of education.

One of the main aims of language teaching is to make language learners autonomous. Many instructors stated that they found ERT to be more in line with this aim as students adopted a more active role in their learning process. The instructors were there to guide learners in this path. However, in the interviews, the instructors also mentioned that in addition to the traditional teacher roles of instructors as facilitators of learning, the instructors assumed the role of being a facilitator of the medium for instruction as well during ERT, when they had to arrange video conferencing meetings for synchronous classes or when they delivered the input through videos, slides or handouts or when they referred students to resources and course materials.

A very significant outcome of the study is that almost all the participants stated that they felt more comfortable with online teaching at the end of the semester compared to when they first had to implement it. While a number of instructors used the words “panicked” and “terrified” to describe the first days of the ERT period, they usually preferred to use “more comfortable” or “being in control of things” for the last days of the semester. This is an indicator of the change the instructors went through during the process.

Most instructors stated the reason for disliking ERT at first as being unprepared, not knowing what to expect, being inexperienced about using the online teaching tools, especially the synchronous videoconferencing tools, such as WebEx or Zoom. Some instructors expressed that the ERT made them feel as if they were inexperienced in teaching, some stated that they felt just like novice teachers do when they first start teaching, which affected their motivation the most. One specific new concept was having to get used to the screen occasionally not being able to see a single student with their camera turned on. Maintaining eye contact is a humanizing act, especially when the process of teaching and learning is concerned. For many instructors, not being able to have genuine face-to-face interaction was frustrating.

Interestingly, while the instructors complained about the obligation of learning new educational technology and methodology at the beginning of the lockdown, when the interviews were conducted at the end of the ERT semester, they reported their experience as positive, rather than negative owing to the learning experience they had gone through. A positive feature that stands out when ERT is considered is that it enhances teacher and student autonomy. On the part of the students, the fact that they had to take full responsibility for their own learning process was a recurring comment in the interviews conducted. This was also a comment shared by almost all instructors as the ultimate aim in any kind of teaching environment is to make learners autonomous.

When asked what they would have done differently if they were to teach online again using the experience they have gained during ERT, many instructors said that they would do more synchronous teaching. Moreover, more exercises, more practice material and practice quizzes for student engagement especially assigned right after the input sessions. One instructor mentioned the need to improve the programs used for synchronous teaching to be able to share materials when at the same time still teaching. Most reported that the university provided technical support both in terms of access to educational online tools and in terms of guidance in using them. During the interviews the instructors emphasised that there should be more active student participation during online teaching and attendance should be expected rather than voluntary. According to the interviews, among the suggestions for future online teaching periods are interactive exercises and e-books, compulsory attendance.

The instructors believe that an open minded attitude is required to be able to cope with ERT.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The results of this study highlight some important points to consider for any institution which is planning to go online or implement blended classes. For distance education, it is strongly suggested that necessary preparations should be made and some precautions should be taken in order to increase the readiness level of learners and instructors. Institutions must have a clear teaching plan and a reliable technical delivery system to prevent possible technical problems before applying distance education. As this study showed, teachers complain a lot when they suffer from technical inadequacies. Technical problems not only affect teachers but also students. Khanlarian and Singh (2014) found that students are frustrated when there are IT issues. Student frustration is important as it is correlated to student's success. In an institution pursuing online education, there should be a centralized technical support team or system that both students and instructors may rely on. Prior to online classes, instructors should receive professional training about the technology used for the courses and technical assistance should be available to the instructors when needed.

The same technical help should also be provided to students for them to make the best use of online classes and to ensure that they will be successful in online courses. Providing academic staff with in-service training, getting feedback during distance education and making necessary changes will improve the quality of education offered.

It should not be forgotten that being overambitious in online classes may pose a serious threat both for teachers and students. Therefore, it is better to keep the standards at a minimum and opt for simplicity in materials development, design and delivery. Teachers' instructions should be very specific with the use of rubrics given in advance, preferably in the course guide (Thiede, 2012). The students should have a clear idea of what is expected of them or what the instructor is looking for when grading an assignment. The assignments should also cause students to engage in research, discuss the course material with others and force them to take an analytical approach (Thiede, 2012).

Different from ERT, the successful delivery of online education requires that necessary actions are taken prior to launch. These include supplying the technical equipment needed by instructors, improving the technical infrastructure to make sure that things run smoothly, training instructors for online education (both in terms of computer literacy and educational pedagogy) and informing learners about the goals, rules, and regulations of online education.

In this study, it has been found out that teachers have been more engaged in a tailor-made mode of instruction. They cared more for their students' individual needs. This sometimes involved concerns regarding financial/technical equity issues among students.

Yet there remain "technophobic" teachers even in the 21st century. As a participant in the interviews said, "The pandemic has made my approach to the internet and technology less frightening because I had to overcome all my doubts to be able to teach". A similar attitude was common among the instructors interviewed. One can infer that in fact, from a positive point of view, this pandemic period was "a blessing in disguise" for many. It turned out to be a learning opportunity; however, this did not mean starting everything from scratch. The fundamentals in education remained constant only the mode of instruction changed.

From March to June of 2020 in Turkey, teachers teaching any course or at any level, and at both private and state educational institutions somehow had to adapt to a new mode of teaching. Actually, this was not a new skill for teachers to develop as they are quite adaptive to different contexts, students or materials. The crisis accelerated the adaptation period to existing trends. The COVID-19 pandemic proved to be no different in this sense. The fundamentals about education still persisted but teachers became more open to new trends especially in educational technology. This was not a time of revolution but transition. Instructors started bringing up a change in the direction of learning. As quite a number of participants in the interviews mentioned, teachers were in a state of constant integration of tools to switch to a more student-centered methodology to make learning more effective. Teachers shifted from their basic role of information-providers or deliverers of content more to nurturers or facilitators of learning. They started teaching input or content material less and using fewer materials as the online world provides a fruitful platform for such purposes. The students also had to accept self-study is a must, which led to increased learner independence.

During the COVID-19 pandemic, there was an increase at the level of teachers' anxiety as they found themselves in the midst of demanding new teaching methods and unfamiliar media. As stated in some earlier studies, teachers are most of the time not trained in the necessary technical and pedagogical skills to integrate digital technology into their instruction (Schleicher, 2020). However, the pandemic made teachers real learners once again. Especially in these times of unexpected hardship, it is important that teachers be guided through immediate training sessions on online education to be able to gain the required skills and develop their self-confidence in distance education (Şevik & Yücedağ, 2021). The participants in the study of Akyıldız (2020) also highlighted the importance of teachers' being trained on distance education and technology use and added that teachers need to be introduced to

some EFL teaching methods including an adaptation of communicative approach and interaction to distance education.

This study concluded that for most of the participants, the ERT period was a time for self-investment. With the help of the technical knowledge they gained, teachers had a new repertoire of skills at their disposal. They used their creativity more, became more flexible and turned out to be risk-takers. They found innovative ways to better manage their time both in and outside class. This was not an individual fight against technology as in their opinion a sense of collective hardship emerged that in turn served to strengthen bonds between colleagues, ultimately leading to a greater sense of community and collaboration as mentioned by the participants of the study.

There were obstacles for some teachers as well. Though some instructors embraced the flexibility online teaching provided, some others dreaded the idea as it upset their work and private life balance. Boundaries between work and home life have merged. The need to be available during the day more was a kind of limitation. Some instructors stated that they had difficulty organizing their daily household chores together with working from home. This result was in line with some similar studies conducted in the COVID-19 pandemic era. MacIntyre et al.'s (2020) study also revealed that teachers found balancing personal and professional roles challenging. They stated that "online delivery of courses with work-at-home protocols and ubiquitous online work-related activity creates a lack of physical, temporal and/or psychological boundaries between school and home".

Teachers enjoy their role and facing their students. The study concluded that instructors perceived the computer screen as a barrier in this sense. Not being able to see their students in person was demotivating. It was hard to "connect" when learners were invisible especially in a language classroom where interaction is an indispensable element.

In this time of hardships, educators have proven that they can still rise to the challenges and not be defeated by inadequacies. Thanks to modern technology, education is still possible and a vital activity for communities everywhere. However, it should be noted that the COVID-19 pandemic has changed people's perception of teaching and learning. There have been changes in many instructors' values and beliefs regarding the use of materials, in addition to their roles as teachers and assessors. These newly-gained skills will pave the way for teachers in the future towards a more hybrid form of teaching.

The Edtech industry has been available since the 1990s and improving together with technological advancements; however, it used to be avoided by many instructors in the past. The current pandemic created an experimental opportunity for the edtech industry to demonstrate its benefits. As instructors got to learn and experience the positive aspects of this new world, they realized that edtech is not only to be used in a case of crisis or emergency but in the delivery of normal modes of education as well. It can be said that online tools will definitely be an integral part of instruction for many instructors in the future. Clearly ERT requires best fit with available technology as seen in some Afganistan examples when it was provided via radio programs (UNESCO, 2011).

The study also bears importance for teacher education programs. Being a teacher is stressful at the best of times due to heavy workloads and time constraints, and most of all due to the constantly changing factors affecting the instant decision making mechanisms of teachers. However, a teacher is expected to develop strategies to deal with stress, which is "an invaluable skill that all pre-service and in-service teacher education programs should be integrating as a fundamental professional competence" (MacIntyre et al., 2020). In addition, it can also be concluded that to be able to teach 21st century students, teachers are to be equipped with the digital skills to be able to teach their way. If the aim of any teaching program is to engage students, integrating educational technologies into instruction will prove to be effective even when it is not an emergency teaching period. Therefore, it is important that prospective language teachers familiarize themselves with these educational tools during their pre-service programs. Şevik and Yücedağ (2021) in their study concluded that none of the participant teachers in their study received training on distance education during their undergraduate studies and proposed to integrate distance education courses for pre-service teacher training programs at universities.

It should be noted that effective teaching pedagogy remains the same regardless of the context. Teachers should always keep their students' needs and weaknesses at the forefront. There will still be instructors who are hesitant about using technology in their classes. However, change will definitely come but not in the form of a revolution and it will inevitably be accepted as witnessed during the first wave of the COVID-19 pandemic.

REFERENCES

- Aksal, F. A. (2011). Action plan on communication practices: Roles of tutors at EMU Distance Education Institute to overcome social barriers in constructing knowledge. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 33–47.
- Akyıldız, S. T. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 679-696. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835811>
- Allen, E., Seaman, J., Lederman, D., & Jaschik, S. (2012). *Conflicted: Faculty and online education, 2012*. The Sloan Consortium. http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/survey/conflicted.html
- Bariş, M. F. & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378>
- Barr, B. A., & Miller, S. F. (2013). *Higher education: The online teaching and learning experience*. Online Teaching and Learning. <http://files.eric.ed.gov/Fulltext/ED543912.pdf>
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during covid-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Bond, C. S., Fevyer, D., & Pitt, C. (2004). Student reactions to online tools for learning to use the internet as a study tool: Outside the comfort zone? In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth.
- Community College Research Center. (2013). *Creating an effective online environment*. Teachers College, Columbia University. <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/creating-effective-online-environment.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Driscoll, A., Jicha, K. A., Hunt, N. A., Tichavsky, L., & Thomson, G. (2010). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-33. <https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>
- Hartshorn, K. J., & McMurry, B. L. (2020). The effects of the Covid-19 pandemic on ESL learners and TESOL practitioners in the United States. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 140-156. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.11>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Khanlarian, C., & Singh, R. (2013). An exploratory study of the online learning environment. *Issues in Accounting Education*, 29(1), 117-147. <https://doi.org/10.2308/iace-50614>
- Ko, S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide* (3rd ed.). Routledge.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online what research tells us about whether, when and how*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Mulig, L., & Rhame, S. (2012). Time requirements in an online teaching environment: How to be more effective and efficient in teaching online. *Journal of Accounting and Finance*, 12(4), 101-109.
- Nash, J. A. (2015). Future of online education in crisis: A call to action. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 80-88.
- Pu, H. (2020). Implementing online ELT in the time of crisis: Ordeal or opportunity? *ELT Journal*, 1(4), 345-348.
- Schleicher, A. (2020). Education disrupted—education built. Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis. OECD/Hundred Research Report #011. https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf
- Şevik, M., & Yücedağ, Z. (2021). An evaluation of distance education during the Coronavirus-19 pandemic: The views of Turkish EFL teachers. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(11), 171-190.
- Thiede, R. (2012). Best practices with online courses. *US-China Education Review*, A2, 135-141. <https://eric.ed.gov/?id=ED532176>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 17-29.
- Wilkes, R. B., Simon, J. C., & Brooks, L. D. (2006). A comparison of faculty and undergraduate, student perceptions of online courses and degree programs. *Journal of Information Systems Education*, 17(2), 131-140.

UNESCO (2011). *Understanding education's role in fragility: Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191504>

GENİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Bu çalışma Mart 2020’de Türkiye’de ilk COVID 19 vakasının görülmesiyle başlayan yeni eğitim şartlarına ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlilerinin uyum sürecini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu dönemde Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarındaki öğrenciler evlerine gönderilmiş ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir. Olağan süreçlerde oldukça planlı çalışan öğretmenler için büyük ve ani bir değişim gerektiren pandemi şartlarında eğitim araştırmanın katılımcıları olan Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim görevlileri için de bir uyum çabası gerektirmiştir. Eğitimin okul binalarının dışına çevrimiçi ortamlara birden taşınması ihtiyacı uzaktan öğretimi zorunlu kılmıştır. Bu dönemde yeterli çevrim içi kaynak bulunmaması ve çevrim içi eğitim platformlarına aşina olmamak okutmanlar için bir zorluk yaratmıştır. Literatürde çevrim içi eğitimin yüz yüze eğitime iyi bir alternatif oluşturduğu ve daha çok öğrenciye, öğrencinin kendi öğrenme biçimi ve hızında, kendine uygun zamanda ulaştığı belirtilmektedir Bunun yanında önceki araştırmalara göre öğretmenler için hazırbulunuşluk durumları eğitimin sürdürülebilir olması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca daha önce yürütülmüş araştırmalar gösteriyor ki öğrenci beklentileri öğretmenlerin acil durum uzaktan eğitim sürecini yönetmelerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bir başka veri ise acil durum uzaktan eğitim süreçlerinde özellikle konuşma becerisi geri plana atılan ve yeterince geliştirilemeyen bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, başta yaşanan zorluklar adaptasyon süreci özellikle mesleki ve duygusal paylaşım ve yardımlaşma ile aşıldığında uzaktan eğitimin daha baş edilebilir olduğu rapor edilmiştir. Literatürde afet durumu veya acil durum uzaktan eğitim süreçlerini konu alan çalışmalar olsa da COVID 19 pandemi süreci kendine özgü özellikler taşımakta ve bu süreçte öğretim görevlilerinin adaptasyon süreci belli stratejilerin belirlenmesi açısından önemli ve aydınlatıcıdır. Bu nedenle bu çalışma bir devlet üniversitesinde çalışan Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanlarının acil uzaktan eğitime geçiş süreçlerini konu almıştır. Okutmanların en çok zorlandığı konular, bilgisayar ve interneti çevrim içi eğitim amaçlı kullanım becerileri, bu süreçte geliştirmek durumunda kaldıkları beceriler, duygusal adaptasyon süreçleri ve karşılaştıkları zorluklarla baş etme stratejileri çalışmadaki araştırma sorularıdır.

2. METOD

Araştırma için veri toplama amacıyla 110 katılımcı uzaktan eğitim süreci hakkında araştırmacıların hazırladıkları çevrim içi bir anket cevaplamış ve gönüllü olan 24 katılımcıyla mülakatlar yapılmıştır. Katılımcıların % 42.4’ü 36-45 yaş aralığındadır, %33’ü ise 46-55 yaş aralığındadır. Katılımcıların çoğu 12-16 yıl öğretmenlik tecrübesine sahiptir ve araştırmanın yürütüldüğü eğitim kurumunda 7 yıldan fazla çalışmışlardır. Katılımcılar Yabancı Diller Yüksek Okulundaki Temel İngilizce ve Modern Diller Bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarıdır. Çalışmada önce anket cevapları incelenmiş, analiz değerlendirildikten sonra mülakat soruları hazırlanmıştır. Bu yöntem Creswell’in Açıklayıcı Sıralı Araştırma Yöntemi şeklinde bilinir. Araştırmacıların kendilerinin hazırladıkları anket çevrim içi ve afet dönemi literatürü gözden geçirilerek ve katılımcılarla benzer durumda olan 10 öğretim görevlisi ile konuşularak, onlara danışılarak hazırlanmıştır. Anket soruları yaşanan duygusal ve teknik zorluklar ve baş etme stratejileri üzerine yoğunlaşmıştır. Anket sonuçlarına göre gönüllü olan 24 öğretim görevlisi ile daha sonra çevrim içi mülakat yapılmış, elde edilen nitel verinin tematik analizi için kodlamada MAXQDA 2018 programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırma aracı olarak uygulanan anket, genel olarak acil durum uygulaması öncesi öğretim görevlilerinin internet kullanımını ile alakalı farkındalıklarını test etmeyi amaçlamıştır. Tüm katılımcılar acil durum öncesi internet bağlantılarının olduğunu ve kurumda kullanılan sanal uygulama kapsamında ODTUclass öğrenme sistemine aşina olduklarını belirtmişlerdir. Sanal ortamda kullanılan en yaygın uygulamalar PowerPoint uygulaması, çevrim içi ders anlatım sistemleri ve ödev teslim etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Bu kadar fazla sanal ortam uygulamalarına hâkim olmalarına rağmen tüm eğitim yüz yüze uygulandığında oldukça kalabalık bir öğretim görevlisi grubu ortamdaki ve uygulama esaslarından endişe duyduklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını hem anket hem de mülakat sonuçlarında belirtmişlerdir. Sonuçlar bu tür uygulamalara hakimiyetin “öğrenci-öğretmen” olmayı gerektirdiğini ve tüm öğretim görevlilerinin düzenli olarak dijital becerilerini geliştirmek için bireysel çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Derslerin anlatılması dışında mülakatlarda öne çıkarılan bir nokta da ders değerlendirme sürecinin de çevrimiçi ortama taşınması ve alternatif değerlendirme süreçlerinin kullanılmaya başlanması olmuştur. Bölüm başkanlıkları acil dönemde dönemsel kararlar almaya çalışırken öğretim görevlileri aldıkları en büyük yardımın birlikte çalıştıkları hocalardan gelen destek olduklarını savunmuşlardır.

Öğretim görevlileri tarafından gerek anket ve gerekse mülakat sonuçlarından çıkan bir takım negatif etkiler arasında öğrencilerin internet bağlantısı düzensizliği, bilgisayar, kulaklık ya da mikrofon yetersizlikleri gibi eksik ekipmanları nedeni ile derse olan motivasyon ve katılımlarının düşük olması da belirtilmiştir. Ancak öğrencilerin

acil durum döneminden elde ettikleri en büyük başarı video kanallı öğretimler sayesinde dersleri tekrar izleme ve ders kaynaklarına erişimin sürekli olması olmuştur. Ayrıca kendi materyallerini takip etme ve zamanlarını etkin kullanma konusunda acil durum döneminin öğrencileri daha otonom öğrenciler hâline getirdiği de kabul edilmiştir. Katılımcılar, içinde bulunulan şartlar nedeni ile acil durum eğitim dönemini özellikle psikolojik açıdan panik duygusunu azaltmak, insanların sevdikleri ile birlikte olmak istediği bir zaman olarak ifade etmiştir.

Avantajları olması ile birlikte acil durum döneminin öğretim görevlileri için yarattığı en büyük sıkıntı iş-gerçek hayat arası denge kurulamaması olmuştur. Bazı öğrencilerin dijital yetkinliklerinin az olması ve bazı öğrencilerin de fazla talepkâr beklentileri nedeni ile öğretim görevlileri sürekli ulaşılabilir hâle gelmişlerdir. Acil durum eğitiminin öğretim görevlileri arasında fikir farkı yarattığı noktalar da olmuştur. Çevrim içi ortamda ders anlatmak mümkün iken bu durum yüz yüze eğitime kıyasla acil durum eğitimini daha fazla zaman kaybettirici hâle getirmiştir. Acil durum eğitimi ile ilgili en çarpıcı sonuçlardan biri bu dönemde elde edilen dijital becerilerin pandemi sonrası yüz yüze katılım döneminde de kullanılmaya devam edeceği gerçeği olmuştur.

Araştırmanın sonuçları, çevrim içi ortam ya da harmanlanmış eğitimlere geçmek isteyen kurumların öğretim görevlisi ve öğrencilerinin ihtiyaç analizlerini tespit etmelerini ve gerekli önlemleri almaları gerektiğini göstermiştir. Kurumların dijital ve ekipman olarak altyapılarını güçlendirmeleri ve hem öğretim görevlileri hem de öğrenciler için teknik destek sağlayacak elemanları hazır bulundurmaları gerekmektedir. Özellikle öğretim görevlilerinin dijital eğitim teknolojileri konusunda bilgilendirilmesi ve alternatif değerlendirme sistemleri konusunda farkındalık çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Bu bakış açısı ile acil durum dönemi öğretim görevlileri için tam bir kişisel gelişim dönemi olmuş ve tüm öğretmenlerin zaruri olarak profesyonel hayatını etkileyen durum ilerisi için öğretim sistemlerinde doğal olarak yer almaya başlamıştır. Araştırmanın sonuçları eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programları için de yansımalar içermektedir. Bu tür programlarda yeni öğretmen adaylarına dijital eğitim teknolojilerinin tanıtılması ve zor şartlarda eğitim uygulanması gerektiğinde stresle başa çıkma gibi eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ortadoğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 4 Ağustos 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 28620816/235

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. İki yazar da araştırmanın tasarlanması, veri analizi, robotlaştırma, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına eşit şekilde katkıda bulunmuştur.

DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmamızda kullandığımız anketin son haline ulaşmamızda bize katkısı olan tüm meslektaşlarımıza ve anketi cevaplayan, mülakatlarımıza vakit ve emek harcayan tüm katılımcılarımıza teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada yazarların çalışma sonuçlarını etkileyecek maddi veya manevi çıkar çatışması yoktur.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 20.09.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 04.10.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-998170>

ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL GÜÇLENDİRİLMESİ İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Ramazan ERTÜRK¹, Nuri AKGÜN²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık algılarını belirlemek ve bunlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu ili merkez ilçede bulunan resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algıları ölçek genelinde ve boyutlarında "çoğu zaman" düzeyinde; örgütsel adanmışlık algıları, ölçek genelinde ve boyutlarında "yüksek" düzeydedir. Davranışsal güçlendirme ölçeği ve boyutları ile örgütsel adanmışlık ölçeği ve boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, davranışsal güçlendirme, örgütsel adanmışlık

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' BEHAVIORAL EMPOWERMENT AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' perceptions of behavioral empowerment and organizational commitment in terms of different variables and to reveal whether any meaningful relationships between them. The study was designed in the relational survey model. The population of the study consists of teachers working in official primary, secondary, and high schools in the central district of Bolu in the 2020-2021 academic year. The "Personal Information Form", "Behavioral Empowerment of Teachers Scale", and "Teachers' Organizational Commitment Scale" were used as data collection tools in the study. The results showed that the behavioral empowerment perceptions of teachers were at the level of "almost every time" and the organizational commitment perceptions were at a "high" level across the scale and in its dimensions. Teachers' perceptions of behavioral empowerment displayed meaningful significance across the scale, in the dimensions of delegation of authority, participation in decision, and teamwork, based on the educational status variable. There were significant positive correlations between the behavioral empowerment scale and its dimensions and the organizational commitment scale and its dimensions.

Keywords: Teacher, behavioral empowerment, organizational commitment

* Bu araştırma Dr. Öğretim Üyesi Nuri AKGÜN'ün danışmanlığında Dr. Ramazan ERTÜRK tarafından hazırlanan Doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, koroglu522@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8140-0895>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akgun_n@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3225-6193>

1. GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğundan bu yana ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermiştir. Ancak her ihtiyacını tek başına karşılayamadığı için örgütler kurmuş ve bu örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için yine kendisi çalışmıştır. Giderek artan rekabet ortamında bu ihtiyaçların karşılanması, örgütlerin kaliteli ürün ve hizmet üretmesi ve amaçlarına ulaşmasıyla mümkün olacaktır. Örgütlerin kaliteli ürün ve hizmet üretmek amaçlarını gerçekleştirebilmeleri, gerekli nitelikleri olan kaliteli, etkili ve verimli çalışan, yeterli sayıda insan kaynağına sahip olmaları, sahip oldukları insan kaynağının ihtiyaçlarını karşılayarak örgütte kalmasını ve işbirliği içinde çalışmasını sağlamasıyla mümkündür (Barnard, 1982). Dolayısıyla çalışanların görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmelerinde örgütün hedef ve amaçlarıyla bütünleşerek yapması gerekenden daha fazla rol üstlenmeleri oldukça önemlidir. Çalışanların bu şekilde davranışları onların örgütsel adanmışlıklarıyla yakından ilişkilidir. Örgütlerde adanmışlığın ön plana çıkması, insan faktörünün önemini artırılmasıyla mümkün olmaktadır. Çalışanın örgütteki gereksinim ve beklentileri karşılandığı zaman örgütsel adanmışlığı artmaktadır (Güçlü, 2006).

Adanmışlık, pozitif duygular içinde işe odaklanmak, işe kendini vererek gayret göstermek, üst seviyede bir enerji ile işe bağlılık duymaktır (Caymaz vd., 2013). Bireylerin uyumlu ve üretken olmaları, doyuma ulaşmaları, yüksek düzeyde sorumluluk ve sadakat içinde çalışmaları, örgütteki maliyetin azalması bireylerin örgütsel adanmışlığı ile mümkündür. Örgütsel adanmışlık, örgütlerin varlıklarını sürdürme çabalarının ana etkinliklerinden ve hedeflerindedir (Balci, 2003). Örgütsel adanmışlık, çalışanların örgütün hedeflerine ulaşması için gösterdiği çaba ve örgüte sadakat (Karasoy, 2011), çalışanların örgüt amaç ve değerlerine inancının yüksek olması ve bunları kabul ederek bu amaçlara ulaşmak için çaba sarfetme isteğinin olması, örgütte kalarak bunu sürdürülebilir hâle getirmek için duydukları güçlü bir arzudur (Boylu vd., 2007).

Eğitim örgütlerinin en önemlilerinden biri olan okulların amaçlarına ulaşmasında eğitimin temel öğeleri olarak kabul edilen öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Bu anlamda okulların amaçlarına ulaşmasında, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını Celep (2000); okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma olarak çok boyutlu ele almıştır. Okula adanma, öğretmenlerin güçlü bir şekilde inandıkları okulun amaçlarını kabul edip okula adanmışlıklarını, okulları için fazladan çaba gösterme istekleri ve okuldaki görevlerini sürdürme arzularıdır (Randall, 1987). Öğretim işlerine adanma, her öğretmen ve okul yöneticisinin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarı; çalışma grubuna adanma öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duygusudur (Celep, 2000). Öğretmenlik mesleğine adanma, öğretmenin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacı ile yaptığı çalışmalar neticesinde mesleğinin yaşamındaki önemini ve merkeziliğini algılamasıdır (Baysal & Paksoy, 1999).

Örgütlerin istedikleri verimlilik düzeyine ulaşmaları ve hedeflerini gerçekleştirmelerinde kilit unsurlardan biri olan çalışanların adanmışlıkları performans, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Örgütler adanmış katalizör çalışanları sayesinde başarı elde ederek hedeflerine ulaşabilmekte, küresel rekabette üstünlüğünü sürdürebilir hale getirmektedir (Yavan, 2016). Eğitim örgütlerinin en önemlisi olan okullarda ise, öğretmenlerin performans, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin artırılarak okulun başarıya ulaştırılmasında ve rekabet üstünlüğü kazanmasında etkili olan yönetim tarzı, görevin anlamlılığı, özerklik, karara katılma, takım çalışması, geri bildirim, işbirliği, öğrenme fırsatları, ücret ve kaynak gibi faktörler örgütsel adanmışlık algısının belirleyici unsurlarıdır (Bozdemir, 2012). Bu faktörler örgütsel adanmışlığın belirleyicileri olmalarının yanı sıra öğretmenleri güçlendirmede önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla örgütsel adanmışlığın belirleyicileri olan bu faktörlerin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesiyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının geliştirilmesinde davranışsal olarak güçlendirilmelerinin etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Yönetim literatürü ve uygulamalarında güçlendirme kavramına yönelik ilgi yüksek düzeydedir. Çünkü güçlendirme yönetsel ve örgütsel etkililiği sağlamanın temel bileşenlerinden biridir. Nitekim örgüt ve yönetim uygulamalarında yöneticilerin güç ve kontrolü çalışanlarıyla paylaşımı örgütlerin üretkenliğini ve verimini sağlamaktadır (Conger & Kanungo, 1988). Güçlendirme, çalışanların işlerini yaparken inisiyatif kullanmaları, karar verme süreçlerine katılabilme ve etkili performans gösterebilmeleri için yöneticilerin çalışanlarına yetki ve sorumluluk devretmesidir (Bedük, 2012). Çalışanların güçlendirilmesi kavramı, yardımlaşma, paylaşma ve takım çalışması ile çalışanların karar verme yetkilerini arttıran ve gelişmelerini sağlayan psikolojik ve davranışsal boyutu olan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Koçel, 2005). Psikolojik güçlendirme çalışanın deneyimlediği güçlenmenin algısal veya psikolojik boyutlarına odaklanmaktadır (Dewettinck & Van Ameijde, 2011). Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirmeyi anlamlılık, yetkinlik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Davranışsal güçlendirme, yetki ve kontrol dağıtımı, güç paylaşımı, çalışanlara özerklik sağlama,

yönetici sorumluluklarının çalışanlar tarafından adil bir şekilde paylaşılması (Hales & Klidas, 1998; Klagge, 1998), çalışanlara desteğin en yüksek seviyede olması (Appelbaum vd., 1999), çalışanların katılımının sağlandığı karar verme süreci, örgüt vizyonunun ve amaçlarının takım çalışmalarıyla belirlenmesi ve paylaşılması, gelişim ve motivasyon için yetki ve sorumluluğun tam olarak anlaşılması sağlanarak örgütsel amaçlar doğrultusunda orantılı olarak kullanılmasıdır (Herrenkohl vd., 1999). Kıral (2015) çalışmasında öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesini yetki devri, yönetsel destek, karara katılma, takım çalışması ve iletişim olarak ele almıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi bu boyutlar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Yetki devri, yöneticinin karar verme ve bu kararı uygulama hakkını çalışanlara devretmesi ve onların kullanmasını sağlamasıdır (Koçel vd., 1991). Yönetsel destek, örgüt içi çalışmalar sonucunda çalışanın algıladığı yönetimin verdiği destektir (Eisenberger vd., 1990). Karara katılım, bireylerin grup amaçlarına katkıda bulunmasını sağlayan bir süreçtir (Şahin, 2017). Takım çalışması, öğretmenlerin sorunları çözmek için birlikte çalışmaları, sorumlulukları paylaşmaları, yeni beceriler öğrenmeleridir (Dee vd., 2002). Bireylerin etrafındakiler üzerinde etkili olmasını sağlayan toplumsal bir olgu olan iletişim, bireyler ve gruplar arasında paylaşımı sağlamaktadır (Zıllıoğlu, 1996).

Güçlendirilmiş çalışanlar daha yüksek iş memnuniyetine, üretkenlik ve yenilikçilik davranışlarına sahiptirler. Ürettikleri ürünler ve verdikleri hizmetler yüksek kalitededir. Böylelikle güçlendirilmiş iş gücüne sahip örgütler daha etkili olmaktadır (Whetton & Cameron, 2011). Okul örgütlerinde de okul yöneticileri öğretmenlerin gelişimlerini etkileyen önemli bir unsurdur. Herkes için sağlıklı ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturarak bunu sürdürmek, öğretmen gelişimini sağlamak okul yöneticilerinin öncelikli görevidir (Bredeson & Johansson, 2006). Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğe ulaşması, uygulamacı konumunda olan öğretmenlerin güçlendirilmesiyle mümkündür. Kendisi, öğrencileri ve okulu için fayda sağlayan güçlendirilmiş öğretmenler iş ve yaşamlarında belli bir amaç doğrultusunda hareket ederek katılımcı bir anlayışla doğrudan iş ortamlarının ve sistemlerinin iyileşmesini sürekli hale getirirler (Özdaşlı, 2002). Ayrıca öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir yeri olan yetki devri, yönetim desteği, karara katılım, işbirliği ve takım çalışmaları ile iletişim boyutları örgütsel adanmışlığın öncüllerini oluşturmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin güçlendirilmesi, örgütsel adanmışlıkları açısından oldukça önem taşımaktadır.

Literatürde "öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi" konulu çalışmaların (Kıral, 2015; Ökmen, 2018; Taş, 2017) azlığı dikkat çekmektedir. Örgütsel adanmışlığın farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmasına rağmen öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi yönetim literatüründe eksik kalmış bir konudur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık algı düzeylerine ilişkin görüşlerini farklı değişkenlere göre tespit ederek bunlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme ve örgütsel adanmışlık algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenler, öğrenci başarısı ve okulun etkililiğinde en önemli değişkenlerdendir. Bu durum, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili olması ve dolayısıyla öğrenci ve okulun başarıya ulaşmasında öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin güçlendirilmesinde ise en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yetkilerini devretmesi ve destek sağlaması, karar almada onların görüşlerini alması, etkili iletişim kurarak takım çalışmalarını desteklemesi öğretmenlerin davranışsal olarak güçlenmelerini sağlamaktadır. Okulların etkililik ve verimliliğinde önemli bir yeri olduğu düşünülen öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükseltilmesinde öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesinin önemi büyüktür. Çünkü öğretmenlere verilen yetki, gerekli olan örgütsel ve yönetsel destek ile öğretmenlerin karara katılımlarının sağlanması, okulda takım çalışmalarına önem verilmesi ve sağlıklı bir iletişim ağının kurulması onları güçlendirecektir. Bu anlamda öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, hem yönetim literatürüne sağlayacağı katkı hem de eğitim yönetimi ve denetimi alanında kurumların ve yöneticilerin öğretmenlerin güçlendirilmesi ve örgütsel adanmışlık durumlarını değerlendirmesi açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırma betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ve var olan durumu olduğu gibi betimleyemeyi amaçlamakta iken, ilişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırmanın çalışma evreni

Araştırmanın ulaşılabilir evren olarak çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Bolu ili merkez ilçedeki resmî ilkököl, ortaokul ve liselerde (genel, mesleki ve teknik) görev yapan 2157 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılmak hedeflendiğinden örneklem almak yoluna başvurulmamıştır. İlkokullarda 362, ortaokullarda 264 ve liselerde 290 öğretmen olmak üzere toplam 916 öğretmenden ölçüklere ilişkin dönüt sağlanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırma verilerini toplamak için Kırıl (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" ile Celep (2000) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3.1. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği

Kırıl (2015) tarafından geliştirilen ölçek, beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yetki devri boyutunda 5, yönetsel destek boyutunda 4, karara katılım boyutunda 9, takım çalışması boyutunda 8 ve iletişim boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında olup "hiçbir zaman" (1), "nadiren" (2), "ara sıra" (3), "çoğu zaman" (4) ve "her zaman" (5) olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde "hiçbir zaman" 1.00-1.79, "nadiren" 1.80-2.59, "ara sıra" 2.60-3.39, "çoğu zaman" 3.40-4.19, "her zaman" 4.20-5.00 sınır değerleri kullanılmıştır.

Kırıl (2015) tarafından ölçeğin tamamının ve boyutların güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları yetki devri ve yönetsel destek için .87, karara katılım için .96, takım çalışması için .97 ve iletişim için .90 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tümü için ise iç tutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin tümü için .98, yetki devri için .87, yönetsel destek için .85, karara katılım için .97, takım çalışması için .98 ve iletişim boyutu için .91 olarak saptanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğinin göstergesi olarak ölçek bütünü ve alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yüksek düzeyde olması ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ural & Kılıç, 2005). Dolayısıyla bu araştırmada tespit edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesi Ölçeği ile boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Celep (2000) tarafından geliştirilen dört boyutlu Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği, okula adanma boyutu 9, öğretim işlerine adanma boyutu 7, öğretmenlik mesleğine adanma boyutu 6 ve çalışma grubuna adanma boyutu 6 madde olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Okula adanma boyutundaki 13. ve 25. maddeler ters kodlanmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçek "çok az" (1), "az" (2), "ara sıra" (3), "çoğu zaman" (4) ve "her zaman" (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Araştırmada Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve boyutlarının aritmetik ortalamaları 1.00-1.79 "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek", 4.20-5.00 aralığı ise "çok yüksek" şeklinde yorumlanmıştır.

Celep (2000), öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğindeki maddelerin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısını .88 olarak belirlemiştir. Cronbach alfa katsayısı boyutlardan okula adanma için .80, öğretim işlerine adanma için .75, öğretmenlik mesleğinde adanma için .78, çalışma grubuna adanma için ise .81 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada yapılan Cronbach alfa analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamında .90, okula adanma boyutunda .73, öğretim işlerine adanma boyutunda .77, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda .82, çalışma grubuna adanma boyutunda .88 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı sonuçları örgütsel adanmışlık ölçeği geneli ile okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarının güvenilirliğinin yüksek olduğunu; öğretim işlerine adanma boyutunun ise oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. Veri toplama süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ölçeklerin kullanım izinleri araştırmacılardan yazılı olarak alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması için Bolu Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanması çevrim içi (online) olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırma bağlantısı çalışma evreninde yer alan ve Bolu ili merkez ilçede bulunan 25 resmi ilkokul, 24 resmi ortaokul ve 19 resmi lisede (genel, mesleki ve teknik) görevli 2157 öğretmene resmi yazı aracılığıyla duyurulmuştur.

"Öğretmenlerin "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi" ile "Örgütsel Adanmışlık" ölçeklerinin araştırmanın çalışma evreninde yer alan öğretmenlere online olarak ulaştırılması ve uygulanması için okul yönetimleriyle yüz yüze ve telefonla yapılan görüşmelerde gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde Bolu Valiliği ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınan izinler ibraz edilerek destek istenmiştir. Katılımda gönüllülüğün esas alındığı süreçte öğretmenlerin ölçekleri yanıtlamaları için 12 Ekim-10 Kasım 2020 tarihleri arasında okul müdürlüklerine telefon ve e-posta aracılığıyla ulaşılarak hatırlatma yapılmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları aracılığıyla incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011; Kilmen, 2015; Tabachnick & Fidell, 2013). Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ($p < 0.05$) ile çarpıklık-basıklık katsayılarına göre, ölçek ve boyutlarına ait toplam puanlarda verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Ölçekler ve boyutlarına ait çarpıklık-basıklık katsayılarının +5.850 ve -6.901 arasında değiştiği saptanmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayılarının +1.5 ve -1.5 arasında olmaması verilerin normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Dolayısıyla araştırmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2020/104

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme ve örgütsel adanmışlık algıları ile davranışsal güçlendirme ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular, bu bulgulara yönelik değerlendirmeler ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algıları

Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilme Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve boyutları	N	\bar{x}	SS
Yetki devri	916	3.87	0.75
Yönetsel destek	916	4.16	0.74
Karara katılım	916	4.00	0.86
Takım çalışması	916	4.17	0.89
İletişim	916	3.67	0.97
Davranışsal güçlendirme	916	4.00	0.78

Not. 1.00-1.79 "Hiçbir zaman", 1.80-2.59 "Nadiren", 2.60-3.39, "Ara sıra", 3.40-4.19 "Çoğu zaman" 4.20-5.00 "Her zaman".

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin davranışsal güçlendirme ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{x}=4.00$) ile yetki devri boyutu ($\bar{x}=3.87$), yönetsel destek boyutu ($\bar{x}=4.16$), karara

katılım boyutu ($\bar{x}=4.00$), takım çalışması boyutu ($\bar{x}=4.17$) ve iletişim boyutunda ($\bar{x}=3.67$) "çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puan ortalaması ve boyutlar bakımından öğretmenler davranışsal açıdan "çoğu zaman" düzeyinde güçlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kendilerini ve öğretim işlerini doğrudan ilgilendiren yönetsel destek ve takım çalışması boyutlarında daha yüksek düzeyde güçlendirildiklerini daha çok, yönetsel eylemler ve yönetime katılma ile ilişkili olan yetki devri ve karara katılım ile iletişim boyutlarında ise daha düşük düzeyde güçlendirildiklerini belirtmişlerdir.

3.2. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve boyutları	N	\bar{x}	SS
Okula adanma	916	3.76	0.70
Öğretim işlerine adanma	916	4.18	0.49
Öğretmenlik mesleğine adanma	916	4.11	0.67
Çalışma grubuna adanma	916	3.58	0.77
Örgütsel adanmışlık	916	3.90	0.52

Not. 1.00-1.79 "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek", 4.20-5.00 "çok yüksek".

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının örgütsel adanmışlık ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.90$) ile okula adanma boyutu ($\bar{x}=3.76$), öğretim işlerine adanma boyutu ($\bar{x}=4.18$), öğretmenlik mesleğine adanma boyutu ($\bar{x}=4.11$) ve çalışma grubuna adanma boyutunda ($\bar{x}=3.58$) "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara göre alt boyutlar kendi içinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının en fazla, öğretim işlerine adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarında, daha sonra okula adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bir meslek olarak öğretmenlik ile okuldaki öğretmenlik kavramlarını farklı algıladıkları şeklinde açıklanabilir.

3.3. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesine yönelik Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesi ile Örgütsel Adanmışlık Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Davranışsal güçlendirme ölçeği ve boyutları		Örgütsel adanmışlık ölçeği ve boyutları				
		OA	ÖİA	ÖMA	ÇGA	ÖA
Yetki devri	r	.464**	.288**	.230**	.222**	.391**
Yönetsel destek	r	.520**	.287**	.216**	.264**	.422**
Karara katılım	r	.534**	.279**	.225**	.262**	.430**
Takım çalışması	r	.540**	.275**	.236**	.278**	.439**
İletişim	r	.550**	.284**	.238**	.333**	.463**
Davranışsal güçlendirme	r	.582**	.315**	.259**	.317**	.480**

** $p<0.01$ Not. OA: Okula adanma; ÖİA: Öğretim işlerine adanma; ÖMA: Öğretmenlik mesleğine adanma; ÇGA: Çalışma grubuna adanma; ÖA: Örgütsel adanmışlık./Mutlak değer korelasyon katsayısı: 0.71-1.00 yüksek; 0.70-0.31 orta; 0.30-0.00 düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyükoztürk, 2011).

Tablo 3'e göre davranışsal güçlendirme ölçeği ile örgütsel adanmışlık ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.480$; $p<0.01$) olduğu tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasındaki pozitif yönlü ve orta düzeydeki ilişkinin varlığı, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algılarının yükselmesiyle birlikte örgütsel adanmışlık algılarının da aynı yönde değişim gösterdiği anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algıları yükseldikçe örgütsel adanmışlık düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkilere yönelik yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Davranışsal güçlendirme ölçeğinin yetki devri boyutunda; örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma ($r=.464$; $p<0.01$) boyutu ve ölçek genelinde ($r=.391$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki; örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine adanma ($r=.288$; $p<0.01$), öğretmenlik mesleğine adanma ($r=.230$; $p<0.01$) ve çalışma grubuna adanma ($r=.222$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki

saptanmıştır. Bu bulgular, yetki devri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık boyutları ve ölçeğin bütünü arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Davranışsal güçlendirme ölçeğinin yönetsel destek boyutunda; örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma ($r=.520$; $p<0.01$) boyutu ile örgütsel adanmışlık ölçeğinin bütünü arasında ($r=.422$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler; örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine adanma ($r=.287$; $p<0.01$), öğretmenlik mesleğine adanma ($r=.216$; $p<0.01$) ve çalışma grubuna adanma ($r=.264$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere bilgi ve yeteneklerini kullanma fırsatı vermelerinin, sınıf ve okula ait fiziki ihtiyaçlarını karşılamalarının öğretmenlerin adanmışlıklarında önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Davranışsal güçlendirme ölçeğinin karara katılım boyutunda; örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma ($r=.534$; $p<0.01$) boyutu ile örgütsel adanmışlık ölçeği genelinde ($r=.430$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler; örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine adanma ($r=.279$; $p<0.01$), öğretmenlik mesleğine adanma ($r=.225$; $p<0.01$) ve çalışma grubuna adanma ($r=.262$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının sağlanmasında karara katılımlarının önemli olduğunu göstermektedir.

Davranışsal güçlendirme ölçeğinin takım çalışması boyutunda; örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma ($r=.540$; $p<0.01$) boyutu ile örgütsel adanmışlık ölçeği genelinde ($r=.439$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler; örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine adanma ($r=.275$; $p<0.01$), öğretmenlik mesleğine adanma ($r=.236$; $p<0.01$) ve çalışma grubuna adanma ($r=.278$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Davranışsal güçlendirme ölçeğinin iletişim boyutunda; örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma ($r=.550$; $p<0.01$) ve çalışma grubuna adanma ($r=.333$; $p<0.01$) boyutları ile örgütsel adanmışlık ölçeği genelinde ($r=.463$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler; örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine adanma ($r=.284$; $p<0.01$) ve öğretmenlik mesleğine adanma ($r=.238$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Davranışsal güçlendirme ölçeği genelinde; örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma ($r=.582$; $p<0.01$), öğretim işlerine adanma ($r=.315$; $p<0.01$) ve çalışma grubuna adanma ($r=.317$; $p<0.01$) boyutları ile örgütsel adanmışlık ölçeği genelinde ($r=.480$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler; örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretmenlik mesleğine adanma ($r=.259$; $p<0.01$) boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Güçlendirmenin öğretmenlere çalışma özerkliği, problem çözme becerisi, öz güven, yönetici desteği, karara katılım, inisiyatif ve sorumluluk alabilme, güven ve iş birliği içerisinde çalışma fırsatı, karşılıklı iletişim ve etkileşim sağladığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık ve alt boyutları arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin varlığı, öğretmenlerin okul vizyonunu benimsemelerini, çalışma isteklerinin ve amaçlara ulaşma çabalarının, eğitim öğretim faaliyetlerinde performans ve verimliliklerinin artmasını ve dolayısıyla öğrenci ve okul başarısının yükselmesini, öğretmenlerin mesleğe yönelik düşüncelerinin olumlu olmasını, meslekleriyle gurur duymalarını, meslektaşlarıyla beraber olmaktan ve birlikte çalışmaktan zevk almalarını sağlayacaktır. Sonuç olarak öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki pozitif yönlü ilişkinin varlığı, okul yöneticileri tarafından güçlendirilen öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin de aynı yönde hareket ederek yükseleceği şeklinde yorumlanabilir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan tartışmalara ve genel sonuca yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme algılarına yönelik tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeye yönelik algıları; ölçek geneli ile yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişim boyutlarının tamamında "çoğu zaman" düzeyindedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticileri, öğretmenlerin kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda (takım çalışması, yönetsel destek) daha etkin bir güçlendirme yapmakta iken öğretmenleri dolaylı yünden ilgilendiren ve yönetsel ağırlıklı konularda daha düşük düzeyde bir güçlendirme yapmaktadır. Kural (2015) çalışmasında öğretmenlerin yönetsel destek ve takım çalışması boyutlarında en yüksek düzeyde güçlendirildikleri, daha sonra yetki devri ve karara katılım boyutlarının geldiği ve en düşük iletişim boyutunda güçlendirildikleri sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırmada ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yetkilendirilmesi, iş doyumunu, yenilikler için sunulan fırsatlar, mesleki gelişim, karara katılım, okul yönetiminin çatışmalarla baş edebilme gücü, eşit iş dağılımı, ortak vizyon oluşturma, sağlıklı iletişim, yönetim desteği öğretmen adanmışlığını etkileyen olumlu faktörlerdir (Celep, 2014). Adanmışlığı etkileyen

faktörler göz önünde bulundurulduğunda belirtilen faktörlerin birçoğu öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilgili olduğundan okul yöneticilerinin öğretmenleri yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişim boyutları ile ölçek genelinde güçlendirmeleri öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yükselmesini sağlayabilir. Adanmışlık düzeyi yükselen öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili olacak, bu öğretmenlerin performansları artacak, motivasyonları yükselecek ve kendileri daha mutlu olacaklardır.

Yetki devri sayesinde çalışanların örgütsel, yönetsel ve iş memnuniyetleri ile cesaretleri artmakta, verimli olmaları sağlanmaktadır (Aytürk, 2000). Yetkilendirme, öğretmenlere gelişim sorumluluklarını alabilme, problemlerini çözebilme ve dolayısıyla seçim, sorumluluk, özerklik ve otorite elde etme fırsatı sunmaktadır (Araç, 2009). Kendilerine yetki verilen çalışanlar daha istekli ve verimli çalışmaktadırlar. Yetki devriyle birlikte çalışanların inisiyatif alma, sorun çözme, karar verme ve iş yapma yetenekleri gelişmiş olmakta, mesleki gelişimleri sağlanarak bilgi ve becerileri artmakta, sorumluluk alma gereksinimleri karşılanmaktadır (Onaran, 1974). Nitekim yetkileri ve sorumlulukları artan çalışanlar kendilerini güçlendirilmiş hissetmektedirler (Arslantaş, 2007; Aytürk, 2000; Bozkurt, 2012; Konczack vd., 2000). Bu anlamda öğretmenlerin yetki devri boyutunda çoğu zaman güçlendirilmeleri olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Yönetsel destek boyutunda Özdemir (2010), Derinbay (2011), Özdemir-Demirel (2012), Doğan (2014), Ertürk, Keskinlik Kara ve Zafer Güneş (2016), öğretmenlerin yönetsel destek algılarının yüksek, Dodanlıoğlu Irmak (2019) ise yönetici desteği algısının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç ile literatürde ulaşılan sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Yönetici desteği, iş tatmini ve örgütsel adanmışlığı pozitif etkileyen bir faktördür (Purcell vd., 2009). Yönetici desteği çalışanları duygusal yönden beslemekte, çalışanlarda bir güven ve bağlılık duygusu oluşturmada, oluşan bu güven ve bağlılık duygusu çalışanların, çalıştıkları kurumun amaç ve hedeflerini gözetmelerini sağlamaktadır (Emhan vd., 2013). Okul yöneticilerinin desteğini alan öğretmenler okulun iyileştirilmesi, toplantılara katılımda istekli olma, meslektaşlara yardımda bulunma gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla göstermektedirler (Özdemir, 2010). Yönetici desteğinin öğretmenlere sağladığı tüm bu katkılardan dolayı öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yüksek düzeyde güçlendirilmelerinin oldukça önemli olduğu düşünülmekte olup, okul yöneticilerinin yönetsel destek boyutunda öğretmenleri güçlendirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Karara katılım boyutunda Özdoğru (2012) ve Alanoğlu (2019), öğretmenlerin karara katılma düzeylerinin "düşük"; İnandı ve Gılıç (2016), orta; Demirtaş ve Alanoğlu (2015) yüksek; Olorunsola ve Olayemi (2011) "çok yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bazı çalışmalar (Gülcan, 2011; Küçükali, 2006) incelendiğinde öğretmenlerin karara katılım sürecine dâhil edilmediği ortaya çıkmaktadır. Babadoğan ve Yılmaz (2012) öğretmenlere katılım imkânı sunulduğu ve öğretmenlerin karara katılımının kararların niteliğini iyileştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Demirtaş ve Alanoğlu (2015) öğretmenlerin eğitimsel ve yönetsel kararlara "bazen" düzeyinde katıldıklarını, Aksay ve Ural (2008), Karagöz (2009), Turgut (2010), Başar (2017) ve Başaran (2017), öğretmenlerin daha çok eğitimsel kararlara katıldıklarını, yönetsel kararlara daha az ve düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bilge (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından eğitimsel anlamda alınan kararlara katılımlarının sağlanmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin "düşük" olduğu görülmektedir. Özellikle yönetsel kararlarda katılımın düşük olduğu söylenebilir. Okulda yapılan birçok faaliyetin yönetim tarafından alınan kararlar sonucu uygulandığı göz önüne alındığında öğretmenlerin yönetsel anlamda alınan kararlara katılımları, kararların uygulanmasını kolaylaştıracak ve öğretmenlerin daha istekli çalışmalarını sağlayacaktır. Çünkü karara yeterli düzeyde katılım, çalışanların örgütü ile bütünleşip sosyalleşmelerini, örgüt kültürünü ve değerlerini benimsemelerini sağlamaktadır (Ulutaş, 2011). Çalışanlar düşüncelerini açıkça dile getirdiği ve bu düşünceleri alınan kararlarda yer bulduğu ölçüde kendilerini önemli ve değerli hissedecekler ayrıca oluşumunda pay sahibi oldukları bu kararları uygulama konusunda daha istekli olacaklardır (Gümüş, 2011). Katılımcı yönetim anlayışının sergilendiği örgütlerde çalışanlar kendilerine içsel ödül verildiğini düşünmekte ve böylece motivasyon düzeylerinin yanında iş doyumları da yükselmektedir (Chisht vd., 2010). Alınan kararların etkili olması, okul yönetimlerinin katılımcı yönetim uygulamalarını yaygınlaştıracak politika ve uygulamalara yer vermesini ve karar alma sürecinin daha katılımcı olmasını gerektirmektedir. (Üzüm & Kurt, 2019). Öğretmenlerin karar verme sürecine katılması kararların kalitesini arttırmakta, okulun sosyal kapasitesini güçlendirmekte, öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyon düzeylerini yükseltmektedir (Hoy & Miskel, 2010; Özdoğru & Aydın, 2012; Wadesango, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin karara katılımlarının "çoğu zaman" düzeyinde çıkması öğretmen güçlendirmede önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Çünkü karara katılım göstererek güçlendirilen öğretmenin bireysel performansı artacak bu durum da öğrenci ve dolayısıyla okulun eğitim başarısını yükseltecektir.

Alanyazında rastlanılan takım çalışmalarıyla ilgili bazı çalışmalarda (Ceylan, 2006; Güçlü & Okçu, 2015; Günal, 2007) öğretmenlerin okullarda takım çalışmalarının yapıldığı görüşüne "katılıyorum" yönünde, bazı çalışmalarda (Kaldırım, 2003; Taşdan, 2007) "çoğu zaman" düzeyinde görüş belirttikleri, bazı çalışmalarda ise (Günbayı & Çevik, 2004; Tuna, 2003) öğretmenlerin takım çalışmalarına yönelik algılarının "yüksek" düzeyde olduğu

görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarla bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Okul yöneticilerinin takım çalışmalarını kolaylaştırması ve desteklemesi öğretmenlerin amaçlara odaklanmalarına, öz eleştiri yapmalarına ve birbirlerini desteklemelerine katkı sağlamaktadır (Malone & McPherson, 2004). Takım lideri olarak okul yöneticileri, takım çalışmalarına liderlik edip bu çalışmaların başarıya ulaşması için okulda olumlu bir atmosfer oluşturmaları ve öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek düzeye getirmek için çaba göstermelidirler (Ertürk & Argon, 2019). Öğretmenler takım çalışmalarında iş birliği içinde çalışarak birbirine saygı göstermeyi öğrenmekte, yeteneklerini ve fikirlerini uygulama fırsatı bulmakta ve dolayısıyla öğretmenlerin performansları da artmaktadır (Alagöz, 2007). Takım çalışmalarında üyelerin takım arkadaşlarına, işlerine ve örgütlerine karşı sergiledikleri olumlu tutum ve davranışlar onların örgütlerine adanmışlıklarını da artırmaktadır (Bülbul, 2007). Nitekim bu durumların öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını da destekleyeceği düşünülmektedir. Çünkü işbirliği, saygı ve desteğin olduğu okul ortamında öğretmenlerin birbirine karşı adanmışlıklarının da artacağı, bunun sonucunda okula ve öğretim işlerine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olacağı ve öğretim işlerinin yürütülmesinde fazla gayret gösterecekleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin güçlendirilmesinde takım çalışmalarının oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin iletişim boyutunda okul yöneticileri tarafından "çoğu zaman" düzeyinde güçlendirilmeleri, iletişimin fonksiyonları olan kontrol, motivasyon, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, bilgi edinme ve bilgi paylaşımının öğretmenlere sağlandığının göstergesidir (Robbins, 2003). Alanyazında bazı çalışmalarda da okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin "orta" düzeyde olduğu (Memduhoğlu, 2015; Uzun & Ayık, 2016), bazı çalışmalarda (Akan & Mehrdad, 2019; Sağır & Parlak, 2018; Uzun, 2015) "iyi" düzeyde olduğu fakat bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiği, bazı çalışmalarda ise (Doğan vd., 2016; Şanlı vd., 2014) okul yöneticilerinin "etkili" ve "yüksek" düzeyde bir iletişim becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, bu çalışmada ulaşılan öğretmenlerin iletişim boyutunda "çoğu zaman" güçlendirilmekte oldukları sonucuyla örtüşmektedir. İletişim yönetsel ve örgütsel faaliyetlerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde (Genç, 2005), bireylerin birbirlerini etkilemesi ve grup olarak hareket etmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Pradhan & Chopra, 2008). Okul yöneticilerinin, öğretmenleri iletişim boyutunda güçlendirmelerinin okullardaki planlama, koordinasyon, paylaşım, motivasyon, katılım, iş birliği takım çalışması gibi süreçlerin etkili ve verimli olmasında oldukça önem taşımakta olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin adanmışlıklarında da okul yöneticilerinin onları iletişim boyutunda güçlendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarına yönelik tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları; ölçek geneli ile okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanma boyutlarının tamamında "yüksek" düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, öğretim işlerine adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarında diğerlerine göre yüksektir. Daha sonra sırasıyla okula adanma ve çalışma grubuna adanma boyutları gelmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin bir meslek olarak öğretmenlik ile okuldaki öğretmenlik kavramlarını farklı algıladıklarını göstermektedir.

Kalaz (2016), öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının "kısmen katılıyorum" düzeyinde; Döş (2014), Doğan (2015) ve Mamaç (2019) "orta" düzeyde; Altunel (2015), Aytekin (2016), Doğan ve Aslan (2016), Altunay (2017), Sivik (2018) ve Alim (2019) bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte "yüksek" düzeyde; Düzenler (2006), Karagöz (2008), Alper Apak (2009) ve Arslanhan (2014) ise "çok yüksek" düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Celep vd. (2004) ve Aytekin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve tüm alt boyutlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunun tespit edilmesi, bu araştırmanın sonuçlarının literatür tarafından desteklendiğini göstermektedir. Ertürk (2011), Babaoğlu ve Ertürk (2013), çalışmalarında öğretmenlerin okula ve çalışma grubuna adanmışlıklarının "yüksek", öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının "çok yüksek", Zöğ (2007), okula ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının "yüksek", Düzenler (2006), öğretim işlerine adanmışlıklarının "yüksek" düzeyde olduğunu saptamıştır. Örgütsel adanmışlık ve alt boyutlarına yönelik literatürdeki sonuçlarla bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik göstermesi olumlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü örgüte adanmışlık düzeyi yüksek olan çalışanlar, daha verimli ve başarılı olmalarının yanı sıra işten ayrılma, işe devamsızlık, stres gibi örgütle ilgili olumsuz tutum ve davranışları daha az göstermektedirler (Aytekin, 2016). Örgütsel adanmışlık, çalışanların işyeri tutumlarının olumlu yönde seyretmesini de beraberinde getirmektedir. Örgütsel adanmışlık ile birlikte çalışanların iş tatmini, motivasyon, performans, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi pek çok konuda olumlu bir tutum sergilemesi beklenmektedir (Özyılmaz & Süner, 2015). Okulların etkili ve verimli olabilmesi, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının artırılması için okul yöneticileri tarafından öğretmenlere yetki verilmeli, takım çalışmaları desteklenmeli, yönetsel destek ve öğretmenlerin karara katılımı sağlanmalı, okul yöneticileri öğretmenlerle yapıcı ve açık bir iletişim kurmalıdır.

4.3. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkiye yönelik tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin davranışsal güçlendirme ölçeği toplam puanları ile örgütsel adanmışlık ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmelerine yönelik algıları yükseldikçe örgütsel adanmışlık düzeyleri de yükselmektedir. Puncreobutr ve Wattanasan (2016), bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte, yapısal güçlendirme ile örgütsel adanmışlık arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Literatürde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlığın birlikte ele alındığı çalışma bulunmamasına rağmen güçlendirme (Aliakbari & Amoli, 2016; Bogler & Somech, 2004; Chebet, 2013; İhtiyarlıoğlu, 2017; Kırıl, 2015; Öznacar vd., 2016; Taş, 2017) ve örgütsel adanmışlığın farklı değişkenlerle ele alındığı çalışmalar (Altunay, 2017; Döş, 2014; Ertürk, 2011; Kalaz, 2016; Uzun, 2011; Zhu vd., 2004) vardır.

Davranışsal güçlendirme ölçeği geneli ile örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma, öğretim işlerine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, öğretmenlik mesleğine adanma boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Davranışsal güçlendirme ölçeği geneli ve örgütsel adanmışlık ölçeği geneli ile boyutları arasındaki ilişki en yüksek düzeyde, okula adanma boyutunda, daha sonra sırasıyla örgütsel adanmışlık ölçeği geneli, öğretim işlerine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında orta düzeyde, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda ise düşük düzeydedir.

Araştırma sonucuna göre en yüksek düzeyde ilişki, davranışsal güçlendirme ölçeği geneli ve boyutları ile örgütsel adanmışlığın okula adanma boyutu ve örgütsel adanmışlık arasındadır. Bu sonuç, öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve okul imajlarını koruma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Örgütsel kimlik, örgüt ile çalışanlar arasındaki güçlü, psikolojik bir bağıdır. Bu bağ, örgütsel bağlılığın ötesinde gerçekleşmekte ve çalışanların güçlenmesine de katkı sağlamaktadır (Basar & Sigri, 2015). Örgütsel imaj ise, örgütün kamuoyundaki algılanma biçimi (Okay, 2000), örgüt ve kamuoyu ilişkisinde önemli bir referans olarak ortaya çıkan örgütün insanların akıllarındaki resmidir (Gürbüz, 2008). Davranışsal güçlendirme ve boyutları ile öğretmenlerin okula adanmışlığı arasındaki ilişki düzeyinin, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlık arasındaki ilişki düzeylerinden daha yüksek ortaya çıkması, öğretmenlerin okul ile oluşturdukları psikolojik bağdan ve okullarının kamuoyundaki algılanış biçimlerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca kurumsal imaj, çalışanların performans, motive olma, işbirliği, iş doyumu, bağlılık ve özdeşleşme algılarını pozitif etkilemekte olduğu için (Polat, 2009) öğretmenlerin okul imajlarına yönelik olumlu bakış açıları da güçlendirme ile okula adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin düzeyini yükseltmiş olabilir. Örgütsel imaj, çalışanların örgütle bağ kurup özdeşleşmelerini güçlendirebilmektedir (Özgözü, 2016). Öğretmenler rahat çalışma ortamının, okul etkililiğinin ve hizmet kalitesinin okulun imajını artırdığını düşünmektedirler (Başar vd., 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile okula adanmışlıkları ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlık arasındaki ilişkilerden daha yüksek düzeyde olması normal karşılanabilir. Çünkü güçlendirilen öğretmenlerin okullarında rahat bir çalışma ortamı elde etmeleri ve böylece verimli olmaları beklenmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmelerine yönelik algıları yükseldikçe örgütsel adanmışlık düzeyleri de yükselmektedir. Literatürde öğretmenlerin güçlendirilmesi ve örgütsel adanmışlığının farklı unsurlarla ilişkili olduğu, hem güçlendirmenin hem de adanmışlığın farklı değişkenleri etkilediği ve farklı değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri okul yönetiminde bu değişkenler arasındaki ilişkileri ve etkileri göz önünde bulundurmaları beklenmektedir.

5. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları çerçevesinde uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- 1- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmelerinde özellikle yönetsel açıdan güçlendirilmelerine katkı sağlayacak olan yetki devri boyutunda, okul yöneticileri sahip oldukları yetki ve inisiyatifleri çerçevesinde öğretmenleri işlerin yapılmasında ve kendi sorumluluk alanları ile ilgili problemlerinin çözümünde daha fazla yetkili kılarak öğretmenlerde problem çözümünde yeterli oldukları hissini oluşturmaları ve öğretmenlerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir, karara katılım boyutunda, öğretmenlerin görüş ve önerilerine değer vererek onları ilgilendiren konularda karara katılımlarını sağlayabilir.
- 2- Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının yükseltilmesi konusunda, özellikle okula ve çalışma grubuna adanma boyutları açısından yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir:
- 3- a) Okula adanma boyutunda, mesleğe veya okuldaki görevine yeni başlayan öğretmenlere oryantasyon programları düzenlenebilir, öğretmenlerin okul üyeliğine katkı sağlayacak sosyal aktivitelere katılımları teşvik edilebilir.

- 4- b) Çalışma grubuna adanma boyutunda, öğretmenler odasında ahenkli ortam oluşturulabilir, öğretmenlerin birlikteliğini sağlayıcı etkinliklerin (piknik, gezi, yemek, sinema, tiyatro) yanında özel günlerde (düğün, kına, bayram, ölüm, doğum günü, terfi) de öğretmenlerin bir arada olması sağlanabilir.
- 5- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi örgütsel adanmışlıklarına önemli bir katkı sağlayabilir.

5.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- 1- Öğretmenlerin davranışsal güçlendirme ve örgütsel adanmışlık konuları ile ilgili algı ve beklentilerinin ortaya çıkarılması ve karşılaştırılmasına yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- 2- Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ve örgütsel adanmışlık konularının farklı konularla ilişkilendirildiği veya bu iki konu arasında aracılık rolü oynayabilecek farklı konuların yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 151-166.
- Akan, D. & Mehrdad, A. (2019). Okul Müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 287-300.
- Aksay, O. & Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Alagöz, K. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimde takım çalışması ve eğitimcilerin performansına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyum ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aliakbari, M., & Amoli, F. A. (2016) The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 649-657. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p649>
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alper Apak, E. G. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altunel, A. T. (2015). *Örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişki: Bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Appelbaum, S. H., Hebert, D., & Leroux, S. (1999). Empowerment: Power, culture and leadership-a strategy or fad for the millennium. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 11(7), 233-254.
- Araç, N. B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirilmeye ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arslanhan, Ü. N. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin yıldırma eylemlerine maruz kalma durumları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arslantaş, C. C. (2007). Güçlendirici lider davranışının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 227-240.
- Aytekin, M. (2016). *Lider üye etkileşiminin örgütsel adanmışlık üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aytürk, N. (2000). Yönetimde yetki devri ve imza yetkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(1), 79-110.
- Babaoğlu, E. & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Babadoğan, E. & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler* (2. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Barnard, I. C. (1982). *The functions of the executive*. Harvard University.
- Basar, U., & Sigri, Ü. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on intention to quit: Mediation role of organizational identification. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 45-59.
- Başar, M., Şahin, C. & Akan, D. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 302-317.
- Başar, P. (2017). Katılımcı yönetimin iş doyumuna üzerine etkisi: Akademik personel üzerinde bir araştırma. *JEBPIR*, 3(1), 1-34.
- Başaran, A. (2017). *Öğretmenlerin karara katılma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Baysal, A. C. & Paksoy, M. P. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Bedük, A. (2012). *Karşılaştırmalı işletme-yönetim terimleri sözlüğü* (3. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching & Teacher Education, 20*(3), 277-289.
- Boylu, Y., Pelit, E. & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, 44*(511), 55-74.
- Bozdemir, Y. (2012). *Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozkurt, F. G. (2012). *Yetki devrinin psikolojik güçlendirme ve amirin algılanan sosyal kaytarması ile ilişkisinde amire duyulan güvenin düzenleyici etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2006). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education, 26*(2), 385-401.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Akademi.
- Caymaz, E., Erenel, F. & Gürer, B. (2013). Liderlik karizması, adanmışlık ve gruba aidiyetin gönüllü çalışma performansına etkileri: Akut arama kurtarma derneği örneği. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 129-147.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. & Değirmenci, T. (2004, Temmuz 6-9). *Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık* [Sözlü Bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Türkiye.
- Ceylan, S. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları (Balıkesir ili Burhaniye örneği)* [Bilim uzmanlığı tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Chebet, R. (2013). *Empowerment of teachers and performance of private secondary schools in bome county, Kenya* [Master's thesis, University of Nairobi School of Business]. <http://erepository.uonbi.ac.ke/>
- Chishti S. H., Rafiq, M., Rahman, F., Jumani, N. B., & Ajmal, M. (2010). Impact of participative management on employee job satisfaction and performance in Pakistan. *Language in India, 10*(12), 89-101.
- Conger, J. A., & Kanungo R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(2), 471-482.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2002). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration, 41*(3), 257-277.
- Demirtaş, Z. & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 83-100.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Dewettinck, K., & Van Ameijde, M. (2011). Linking leadership empowerment behavior to employee attitudes and behavioral intentions: Testing the mediating role of psychological empowerment. *Personnel Review, 40*(3), 284-305.
- Dodanlıoğlu Irmak, S. (2019). *İşyerinde psikolojik taciz ile tükenmişlik, işten ayrılma niyeti ve algılanan yönetici desteği ilişkisi üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, S. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısı (Polatlı ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, S., Çetin, Ş. & Koçak, O. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*(1), 57-84.
- Doğan, Ü. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, Ü. & Aslan, H. (2016). Özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 51-68.
- Döş, F. C. (2014). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Düzener, S. (2006). *Özel ilk ve ortaöğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51>
- Emhan, A., Kula, S. & Töngür, A. (2013). Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yönetici desteği, örgütsel bağlılık, örgütsel performans ve tükenmişlik kavramları arasındaki ilişkilerin analizi: Kamu sektöründe bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 53-69.
- Ertürk, A., Keskinlik Kara, S. B. & Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, R. & Argon T. (2019, Nisan 25-28). Öğretmen görüşlerine göre okullarda takım çalışmaları ve sosyal kaytarma [Sözlü bildiri]. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Türkiye.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon-çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. Anadolu Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu Yayınları.
- Güçlü, N. & Okçu, V. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 49-69.
- Gülcan, M. G. (2011). Views of administrators and teachers on participation in decision making at school: The city of Ankara sample. *Education*, 131(3), 637-652.
- Gümüş, E. A. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Günel, N. (2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım algısı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Günbayı, İ. & Çevik, V. (2004). Yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleriyle ilgili bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 163. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/gunbayi.htm
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hales, C., & Klidas, A. (1998). Empowerment in five-stars hotels: Choice, voice or rhetoric? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(3), 88-95.
- Herrenkohl, R. C., Judson, G. T., & Heffner, J. A. (1999). Defining and measuring employee empowerment. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35(3), 373-389.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan, 7. baskı). Nobel. (Orijinal çalışma 2004 yılında yayımlandı.)
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 7(2), 361-378.
- 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.
- Kalaz, M. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaldırım, S. (2003). *İlköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin takım iklimine ilişkin görüşleri (İstanbul ili Beykoz ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karagöz, A. (2008). *İlk ve orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karagöz, M. E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınları.
- Karasoym, H. A. (2011). *Örgüt psikolojisi* (1. baskı). Atlas Akademi Yayınları.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Klagge, J. (1998). The empowerment squeeze-views from the middle management position. *The Journal of Management Development*, 17(8), 548-558.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayın.

- Koçel, T., Aysan M. A. & Pekdemir I. (1991). *Kamu iktisadi teşebbüslerinde yönetim üyeliği el kitabı*. DPT Sosyal Planlama Başkanlığı.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313.
- Küçükali, R. (2006). *Avrupa Birliği yolunda yeni okul yöneticilerinin karar verme süreci* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Malone, D. M., & Mcpherson, J. R. (2004). Community-and hospital-based early intervention team members' attitudes and perceptions of teamwork. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 99-116.
- Mamaç, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 271-284.
- Okay, A. (2000). *Kurum kimliği* (2. baskı). MediaCat Kitapları.
- Olorunsola, E. O., & Olayemi, A. O. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in ekiti state, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(6), 78-84.
- Onaran, O. (1974). Yetki göçerimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 7(2), 3-21.
- Ökmen, A. (2018). *Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin alguları* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. (4. baskı). Kaan.
- Özdaşlı, K. (2002). *Bilgi toplumu işletmelerinde yenilikçi özellikler* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 93-112.
- Özdemir-Demirel, G. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özdoğru, M. & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özgözü, S. (2016). Kurumsal imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 581-596.
- Öznacar, B., Çoban, Ö. & Yılmaz, E. (2016). Öğretmenlerin iş doyumlarının öğretmenlerin güçlendirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. O. Köksal (Ed.), *1. International academic research congress book* içinde (ss. 3978-3984). Antalya.
- Özyılmaz, A. & Süner, Z. (2015). İşe adanmışlığın işyeri tutumlarına etkisi: Hatay'daki 9 işletmede yapılan ampirik araştırmanın Sonuçları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(3), 143-164.
- Polat, S. (2009, Mayıs, 1-3). *Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi örgütsel imajın öncülleri ve çıktuları* [Sözlü bildiri]. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Türkiye.
- Pradhan, N., & Cropra, N. (2008). *Communication skills for educational managers*. Book Enclave.
- Puncreobutr, V., & Wattanasan, P. (2016). Structural empowerment and organizational commitment of lecturers in private international educational institutions at Thailand. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 158-163.
- Purcell, J., Kinnie, N., Swart, J., Rayton, B., & Hutchinson, S. (2009). *People management and performance*. Routledge.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12(3), 460-471.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organisational behaviour*. Prentice Hall.
- Sağır, M. & Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185.
- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 3(5), 1442-1465.
- Şahin, C. N. (2017). *Ortaokullarda lisansüstü eğitim alan yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışlarının analizi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Taşdan, Ş. (2007). *Ortaöğretim okullarında takım çalışması (Bolu ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tuna, B. (2003). *Takım çalışmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Turgut, B. (2010). *Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Tüzün, A. (2014). *Algılanan örgütsel destek ve lider-üye etkileşiminin işe yabancılaşma üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ulutaş, M. (2003). Katılımcı yönetimin örgütsel bağlılık ve yaratıcılığa etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 593-615.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uzun, O. (2011). *Liderlik stilleri ile örgütsel güven ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki* [Yüksek lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uzun, T. (2015). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uzun, T. & Ayık, A. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sözsüz iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi: Bir öncü çalışma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 150-167.
- Üzüm, H. & Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Wadesango, N. (2012). The influence of teacher participation in decision-making on their occupational morale. *Journal of Social Sciences*, 31(3), 361-369.
- Whetton, D. A., & Cameron, K. S. (2011). *Developing management skills*. Prentice Hall.
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 278-296.
- Zhu, W., May, D. R., & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior and employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/107179190401100104>
- Zılhoğlu, M. (1996). *İletişim nedir?* Cem Yayınları.
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The prominence of dedication in organizations is possible by increasing the importance of the human factor. When the needs and expectations of employees in an organization are met, organizational commitment increases (Güçlü, 2006). Organizational commitment which refers to the efforts of the employees to reach the goals of an organization and their loyalty to that organization (Karasoy, 2011), the high belief of the employees in the goals and values of the organization and their willingness to strive to achieve these goals by accepting them, their strong feelings to make it sustainable by staying in the organization is a desired quality (Boylu et al., 2007). The concept of empowerment of employees can be defined as a process with psychological and behavioral dimensions that increases the decision-making powers of employees and enables them to develop through cooperation, sharing, and teamwork (Koçel, 2005). This study aims to determine whether there is a significant relationship between teachers' behavioral empowerment and their organizational commitment perception levels by determining their opinions according to different variables.

2. METHOD

This research is descriptive and uses the survey model, which is one of the quantitative research designs. The sample consisted of 2157 teachers working in official primary, secondary and high schools in the central district of Bolu province in the first term of the 2020-2021 academic year. To collect research data, the "Teachers' Behavioral Empowerment Scale" by Kırıl (2015) and the "Teachers' Organizational Commitment Scale" by Celep (2000) were used. Since the data did not show normal distribution, non-parametric tests were used in the study.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Teachers' perceptions of behavioral empowerment in the scale's delegation of authority, managerial support, decision participation, teamwork and communication dimensions were found to be at the "most of the time" level. Delegation of authority provides teachers with the opportunity to take their development responsibilities, solve their problems, and thus gain choice, responsibility, autonomy, and authority (Araç, 2009). In this sense, the empowerment of teachers in terms of the delegation of authority is often considered a positive result. In organizations where the participatory management approach is exhibited, employees think that they are given internal rewards and thus their job satisfaction levels as well as their motivation levels increase (Chisht et al., 2010). The individual performance of the teacher, who is empowered by participating in decisions, will increase and this will lead to an increase in the educational achievement of the students and, therefore, the school.

Members' positive attitudes and behaviors towards their teammates, work, and their organizations increase their commitment to their organizations (Bülbül, 2007). It is thought that these will contribute to the organizational commitment of teachers because in a school environment where there is cooperation, respect, and support, teachers' commitment to each other will increase, their level of commitment to school and teaching will be higher, and they will show more effort in teaching. Thus, it may be stated that teamwork is very important in empowering teachers.

Teachers' communication with school administrators was reported to be at the "often" level. School administrators' empowerment of teachers in the dimension of communication is very important for the efficiency of processes such as planning, coordination, sharing, motivation, participation, cooperation, and teamwork in schools.

Teachers' perceptions of organizational commitment were at the "high" level in all dimensions. Organizational commitment also brings about positive workplace attitudes in employees. Along with organizational commitment, employees are expected to have a positive attitude toward many issues such as job satisfaction, motivation, performance, organizational commitment, and organizational citizenship behavior (Özyılmaz & Süner, 2015). For schools to be effective and efficient and increase teachers' organizational commitment, school administrators should empower teachers, support teamwork, provide administrative support and teachers' participation in decisions, and they should establish constructive and open communication with teachers.

As teachers' perceptions of being empowered by school administrators increase, their organizational commitment levels also increase. Although there is no study in the literature in which behavioral empowerment of teachers and organizational commitment are discussed together, empowerment (Aliakbari & Amoli, 2016; Bogler & Somech, 2004; Chebet, 2013; İhtiyarlıoğlu, 2017; Kırıl, 2015; Öznacar et al., 2016; Taş, 2017) and organizational commitment with different variables (Altunay, 2017; Döş, 2014; Ertürk, 2011; Gıcı, 2011; Kalaz, 2016; Uzun, 2011; Zhu et al., 2004) exist.

As a result, as teachers' perceptions of being empowered by school administrators increase, their organizational commitment levels also increase. In the literature, teachers' empowerment and organizational commitment are related to different factors. Both empowerment and dedication affect different variables and are affected by different variables. For this reason, school administrators should consider the relationships and effects among these variables in school management.

3.1. Suggestions

Implementation Recommendations

- 1- It can be ensured that teachers are empowered administratively, especially, in terms of the delegation of authority and participation in decisions.
- 2- In raising teachers' perceptions of organizational commitment; especially,
 - a) in the dimension of devotion, orientation programs can be organized for teachers who have just started their profession or school, and teachers can be encouraged to participate in social activities that will contribute to school membership.
 - b) in the dimension of dedication to the working group, a harmonious environment can be created in the teachers' room. In addition to the activities that ensure the unity of teachers, teachers can come together on special days.
- 3- Behavioral empowerment of teachers can make a significant contribution in raising their perceptions of organizational commitment levels.

Recommendations for Researchers

- 1- Qualitative and quantitative research can be conducted to determine and compare the perceptions and expectations of teachers about behavioral empowerment and organizational commitment.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2020/104

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırma aşamalarında danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 12.06.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 08.09.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-577202>

ÖĞRETİM DİLİ OLARAK İNGİLİZCE: ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Saliha TOSCU¹

ÖZ

Bu çalışma, Türk öğretim elemanlarının üniversite seviyesinde öğretim dili olarak İngilizce kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefler. Bu amaçla, farklı üniversitelerde çalışan, unvanları araştırma görevlisinden doçente değişen 30 katılımcıya bir anket verilmiştir. Araştırmada öğretim dili olarak İngilizce kullanımının küresel boyuttaki faydaları, öğretme-öğrenme süreçlerine etkileri, ulusal kimlik, dil ve kalkınma üzerindeki etkileri ile öğretim dili ile çalışma dili arasındaki uyumsuzluk hakkında öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, bu çalışma öğretim elemanlarının görüşlerindeki cinsiyet, unvan, eğitim dili ve özel veya devlet okulunda çalışmak gibi değişkenlere bağlı farklılıkları da ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Toplanan veriler nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, a) öğretim dili olarak İngilizce kullanımını ulusal dil, kimlik gibi ulusal kavramlar üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinde kadın ve erkek katılımcılar arasında farklılık olduğunu; b) kendi öğrenimlerinde öğrenim dili olarak İngilizce kullanılan katılımcıların, öğretim dili olarak İngilizce kullanımının küresel açıdan ve öğrenme-öğretme süreçlerine faydaları konusunda daha olumlu olduklarını, c) unvanları incelendiğinde, katılımcıların ulusal kavramlar ile öğrenme-öğretme süreçleri hakkındaki görüşlerinin birbirlerinden farklı olduğunu, d) katılımcıların öğretimde kullanılan dil nedeniyle iş yeri ve okul arasında bir uyumsuzluk olabileceği görüşüne katıldıklarını, e) ve son olarak devlet kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim dili olarak İngilizce kullanımının öğrenme-öğretme süreçlerine etkisi konusunda özel kurumlarda çalışan öğretim elemanlarından daha olumlu olduklarını göstermiştir.


Anahtar Kelimeler: Eğitim dili olarak İngilizce, üniversite eğitimi, ortak dil, yabancı dil eğitimi

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION: FROM ACADEMIC STAFF'S PERSPECTIVE

ABSTRACT

This study reveals Turkish academic staff's opinions about English as a medium of instruction at the university level. A survey was given to 30 participants whose titles ranged from research assistants to associate professors working at different universities. In the study, the academic staff's opinions about the benefits of EMI from global aspects, its effects on learning and teaching processes, its impact on the national identity, language, and development, and also the discrepancy between the language of instruction and work-life were examined. Additionally, the study reveals the differences in the academic staff's opinions depending on gender, title, medium of instruction in education, and working in private or public institutions. The data were analyzed by quantitative methods. The findings showed a) a difference between male and female participants in their opinions regarding the effect of EMI on national concepts such as national language, identity; b) that the participants educated in EMI were more positive about the benefits of EMI for its global aspects and its effects on learning and teaching processes; c) that the participants' opinions differed from each other in national concepts as well as learning and teaching processes when the titles were analyzed; d) that the participants agreed on the possibility of a mismatch between the workplace and school due to the language of instruction e) and finally a difference between academic staff working in state institutions and private institutions revealing the academic staff in state institutions were more positive about the impact of EMI on learning and teaching processes.

Keywords: English as a medium of instruction, university education, lingua franca, foreign language teaching

¹ Çankaya Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, salihatoscu@cankaya.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-8179-5444>

1. INTRODUCTION

English-medium instruction (EMI), also referred to as foreign language medium instruction, content learning through English (Van Leeuwen, 2004), teaching through a foreign language and foreign language-mediated instruction (Hellekjaer & Westergaard, 2003), refers to instruction of university-level major courses through the medium of English, a foreign language in Turkey (Arkin, 2013). EMI is expanding in institutions of higher education in the countries where English is not spoken as a native language as an effect of globalization (Başibek et al., 2014). The fundamental reasons why institutions offer programs teaching English are listed as a) to attract international students, b) to make domestic students fit for the global/ international labor market, and c) to sharpen the profile of the institution (Wächter & Maiworm, 2008). Although EMI has already been adopted in a number of countries including Turkey, the debate on the effectiveness of education in English is still going on.

The literature shows that there are a number of studies conducted to explore the benefits and drawbacks of EMI in Turkey and in different countries (Aydın et al., 2004; Çekiç, 1992; Floris, 2014; Flowerdew et al., 1998; Lo & Macaro, 2011; Sav et al., 2003; Zorlu, 1991). When the recent research has been analyzed in detail, it has been found that Margić and Vodopija-Krstanović (2018), for example, investigated the strengths and weaknesses of a teacher language development program in EMI in Croatia by means of surveys, self-reflection tools, and classroom observation forms. The research of Margić and Vodopija-Krstanović (2018) showed that effective teaching in EMI relies on teachers' linguistic proficiency and language skills. The fact that instruction is more learner-centered and effective in L1 implies that good command of English is necessary for teaching to be effective, and the more language proficient teachers are, the more effectively they can employ the methods and techniques; share their knowledge, and increase and engage in interaction in class (Margić & Vodopija-Krstanović, 2018). In another study, Simbolon et al. (2020) conducted focus group interviews to find out lecturers' perceptions about EMI in Indonesia. In their research, Simbolon et al. (2020) revealed lecturers' limited understanding of EMI, which in turn reflected upon their pedagogical approaches and indicated that for successful implementation of EMI, planning curriculum, arranging policy guidelines and professional development for the lecturers are vital. In addition, Rowland and Murray (2020) revealed university students' and lecturers' perceptions regarding their experience of EMI at a Master's program in an Italian university employing a qualitative approach. The findings of Rowland and Murray's study (2020) did not indicate language proficiency as a handicap for the students as opposed to what has the literature suggests. Rowland and Murray (2020) interpret this finding with the assumption that "English competence is less critical in more technical disciplines" (241). According to Rowland and Murray (2020), the students' anxiety in their study was low for the use of EMI, which, as the researchers expound, seems to be the effect of a tolerant attitude towards the use of L1 (Italian in the context). Likewise, the use of L1 in the courses enabled the lecturers to feel certain that the content was understood by the students and made the lecturers whose English proficiency levels were low more engaging, as Rowland and Murray (2020) state. It has been reported by Rowland and Murray (2020) that EMI needs a lot of time for students, so they are required to be more motivated, competent, and flexible. Similarly, EMI is found to be more time-consuming for the lecturers when the work they have to deal with at school, the process of adapting the content and the materials, etc., are taken into consideration (Rowland & Murray, 2020). In this respect, Margić and Vodopija-Krstanović (2018) underscore that it is a prerequisite to provide the staff in higher education with language support in EMI, which is crucial for standards and quality of EMI.

Despite the ample number of research investigating the use of EMI in education across countries where English is spoken as a foreign language or second language, this small scale study intends to add to the existing literature by exploring the opinions of Turkish academic staff from different universities where the content classes are taught in English. The present study specifically reveals what the Turkish academic staff think of the advantages of EMI for the university students, the effects of EMI on their students' learning and their teaching processes, the impact of EMI on the effects of their native language, and the discrepancy between the language which the students use in work life and which is used as a means of instruction at university. Additionally, the current study aims to give insights about the differences in the academic staff's opinions depending on the factors such as gender, title, or prior exposure to EMI in their education and workplace types (private or state).

1.1. The benefits of English-medium instruction

EMI is widely investigated by researchers worldwide in the countries where English is used as the language of instruction, and the researchers come up with the same lists of advantages (Coleman, 2006). To illustrate, Coleman (2006, p. 4) explains the reasons to adopt EMI as "internalization, student exchanges, teaching and research materials, staff mobility and the market in international students". For instance, many countries where the native language is not English accepted Bologna Process, with which academic mobility and student exchange are achieved across Europe (Björkman, 2008). In addition, as Reagan (2009) notes, today, there is a notion that English is sufficient, which primarily influences the academic areas. It is possible to find anything important published in English.

The supporters of foreign language education claim that learning a foreign language is vital for globalization or internalization (Karakaş, 2013). Accordingly, English as an international language is essential to accelerate the country's development; Turkish is not a science language (Görgülü, 1998, as cited in Tarhan, 2003). As a result, knowing a foreign language is compulsory, and this can be realized with a foreign language medium instruction (Çelebi, 2006). Somer (2001) explains that education in foreign languages is more effective, and it provides the graduates of university with an opportunity to follow research written in English. Additionally, English is essential to find a job because, as stated by Doğançay-Aktuna, "it acts as a gatekeeper for advancement in prestigious jobs" (2010, p. 34).

1.2. The drawbacks of English-medium instruction

EMI has attracted significant institutions' attention and has already been in practice; however, some researchers oppose EMI and state their concerns. Smith (2004) noted the problems related to "EMI as inadequate language skills and the need for training of staff and students, ideological objections rising from a perceived threat to cultural identity and the status of the native language as a language of science, unwillingness of local staff to teach through English" (as cited in Coleman, 2006, p.6). Shohamy (2013) adds that the achievement of academic content cannot be realized via a language with which the students are unfamiliar. Additionally, the researcher expresses the lack of lecturers with a high level of knowledge in both content and English.

The opponents argue that the number of the drawbacks of EMI in content classes outnumbers the benefits. Demircan (1998) expresses that EMI causes science subjects to be learned through memorization. Also, when learners' preparation for one year English preparatory classes is considered, EMI makes education last longer (Sinanoğlu, 2000). Thus, EMI increases the cost of education (Demircan, 1998). Sinanoğlu (2000) states science cannot be taught in English because unless students learn English as much as necessary, they will not be able to learn in classes like science, physics, and math. Sinanoğlu (2000) maintains that language learning should take place in additional courses (summer or winter) in visual and audio labs; universities are not for learning a language. Additionally, Ören (2012) explains in his article that though foreign-language medium instruction in universities seems good in the short term, it actually causes serious problems in the long run. Therefore, students should be taught in their native language (Ören, 2012). When the students do not know the national equivalents of the terms in their professional areas, they can neither produce terms in their mother tongue nor know the equivalent terms already existing in their mother tongue (Ören, 2012). In addition, Somer (2001, p. 37) reports that education in a foreign language is perceived as "a threat to Turkish national identity and Turkish language", and education in a foreign language has a negative influence on Turkish national identity and prevents Turkish to be a science language. Likewise, Kavcar (1998) expresses that in the institutions where the classes are conducted in English, Turkish students start to neglect their native language, even to underestimate it. Thus, individuals who have been brought up with the belief that their mother tongue is insufficient start to be alienated from their mother tongue and their own culture (Kavcar, 1998). Even, their skills of expressing themselves writing, and speaking in their native language deteriorate when they are educated in a foreign language (Kavcar, 1998). Çelebi (2006) explains the negative aspects of EMI, saying that education in a foreign language will cause Turkish to degenerate because both educators and individuals educated in English do not have complete competency in language; thus, learning will be slow and insufficient. The opponents support that a person can learn best in their mother tongue, so Turkish students taught in a foreign language by Turkish lecturers have handicaps in learning (Hasol, 1999). Kavcar (1998) also underscores the effect of education in a foreign language on the brain drain, explaining that EMI can lead trained professionals to move into the countries in which English is spoken.

Though English-medium instruction is a controversial issue that has specific benefits and drawbacks, it has been commonly adopted in educational settings at the tertiary level. This study presents the thoughts about the use of English from the academic staff's perspective. Consequently, the study contributes to the literature by providing some recent information about its use. In the following section, the method used in this present study is given in detail.

2. METHOD

Aiming at revealing the academic staff's opinions about EMI at universities, this study addressed the following research questions:

- 1- What are the academic staff's opinions about English-medium instruction at universities?
- 2- To what extent do the academic staff's opinions about English-medium instruction differ from each other?

2.1. Setting and participants

This study was conducted with the participation of 30 academic staff working at different universities where the medium of instruction is English. The participants in the study were all Turkish (12 female and 18 male) and teaching at various departments at university (as given in Table 1 below).

Table 1.

Departments at Which the Participants (Academic Staff) are Teaching

Department	Frequency
Business	4
City and regional planning	2
Communication and design	2
Computer engineering	2
Economics	4
Interior architecture	6
Mathematics	2
Sociology	8
Software engineering	2
TOTAL	30

The titles of the academic staff ranged from research assistant to associate professor. All of the participants were graduates of various universities in Turkey. 22 out of 30 participants stated that the medium of instruction was English in the university where they graduated, while eight stated the education was Turkish. 12 of the participants had an abroad experience for reasons such as masters' studies, research, or for Ph.D. studies. Also, two of the participants reported work experience abroad. Nine of the participants worked in private universities, while the others were affiliated with public universities as academic members.

2.2. Instrument

The present study was descriptive and involved the use of a survey to explore the Turkish academic staff's opinions about EMI in classes at the university level. The survey involved two parts. The first part collected demographic information regarding the academic staff's gender, work experience, and educational background. In the second part, 22 survey items on a 5-point-item scale (from strongly agree to strongly disagree) were used to reveal the academic staff's opinions about EMI. The second part of the survey was based on the relevant literature and previous questionnaires employed in other research (Arkın, 2013; Başibek et al., 2014; Kavcar, 1998; Somer, 2001; Tarhan, 2003; Jensen & Thøgersen, 2011). The survey items were grouped under five categories: a) the benefits of EMI from global aspects; b) the effect of EMI on learning and teaching processes; c) the effect of EMI on national identity, language, and development; and finally d) the discrepancy between the language of instruction and work life. Based on expert opinions from three specialists in the English language learning and teaching field, necessary modifications were made to the items, and the reliability analysis of the instrument was performed on the Statistical Package of Social Sciences (SPSS) 17.0 using the reliability coefficient test and it showed that the Cronbach Alpha value is 70, which shows acceptable consistency of reliability.

2.3. Data collection and analysis procedures

The data were collected via the survey prepared in the native language of the participants, delivered online to the participants and completed individually by each participant. The collected data were analyzed quantitatively on the SPSS version 17.0. In the data analysis, descriptive statistics and frequencies were used to reveal the participants' opinions about EMI. Also, independent samples t-tests and one-way between-groups analysis of variances (ANOVA) were conducted to see the differences among the participants in their opinions with respect to the variables such as gender, titles or based on the instruction provided in the academic staff's own education and the differences in their workplaces (private or public).

3. FINDINGS

In this section, the findings regarding the first research question and the second research question are presented consecutively.

3.1. The academic staff's opinions about English-medium instruction

This study was conducted with the participation of 30 academic staff working at different universities where the medium of instruction is English. The participants in the study were all Turkish (12 female and 18 male) and teaching at various departments at university (as given in Table 1).

With the purpose of revealing the participants' opinions about the benefits of EMI from global aspects, the frequencies were performed on the SPSS. The results showing what the participants think about the benefits of EMI from global aspects were as presented in Table 2 below:

Table 2.*The Benefits of EMI from Global Aspects*

Statements	SA	A	NS	D	SD
Q2. English medium instruction is necessary to orient students themselves towards an international job market.	46.7%	46.7%	6.7%	0%	0%
Q6. English medium instruction increases students' knowledge and willingness to change to suit conditions outside Turkey.	53.3%	13.3%	33.3%	0%	0%
Q8. Thanks to English medium instruction, students familiarize themselves with English as an academic lingua franca.	26.7%	46.7%	26.7%	0%	0%

Strongly Agree (SA), Agree (A), Not sure (NS), Disagree (D), Strongly Disagree (SD)

As shown in Table 2, most of the participants agreed on the benefits of EMI from a global aspect. Taking the high percentage of agreement on the necessity of EMI to prepare students for the international job market into consideration, it is clear that the participants were positive about the importance of EMI to provide students to catch up with the global standards in professional life.

The analysis of the survey items in this section showed that a large number of the participants agreed on the necessity of EMI for the students to get prepared for the international job market, to familiarize students with English as an academic lingua franca, and to broaden students' horizons and adaptability to settings outside Turkey (66%).

When the overall percentage of the participants' opinions about its effect on learning and teaching was taken into consideration, the results showed that the participants (45%) agreed on the positive effect of EMI on learning and teaching processes. However, a non-negligible number of participants were negative (33%) or not sure about the impact of EMI (22%). The results were indicated in Table 3 below in detail:

Table 3.*The Effects of EMI on Learning and Teaching Processes*

	Statements	SA	A	NS	D	SD
Learning	Q1. English medium instruction causes my students to spend more energy on linguistic processing, which causes them to spend less time to relate the subject in a critical manner.	33.3%	26.7%	33.3%	2.6%	0%
	Q4. English medium instruction affects students' achievements positively.	13.3%	33.3%	20.0%	26.7%	6.7%
	Q10. English medium instruction makes students' access to disciplinary sources or materials.	60.0%	33.3%	6.7%	0%	0%
	Q12. Teaching in English increases students' motivation to learn.	0%	26.7%	46.7%	20.0%	6.7%
	Q15. Academic standards fall when the medium of instruction is English.	0%	6.7%	26.7%	33.3%	33.3%
	Q17. Students learn best when they are taught in their native language.	33.3%	33.3%	13.3%	20.0%	0%
	Q20. My students can participate in the classes actively in English.	6.7%	6.7%	26.7%	46.7%	13.3%
Teaching	Q3. Teaching in English negatively affects my teaching performance.	6.7%	20.0%	33.3%	13.3%	26.7%
	Q14. It is easier to find foreign sources to get ready for the class.	40.0%	40.0%	13.3%	6.7%	0%
	Q16. I am capable of sharing my knowledge with the same precision as I would in Turkish.	6.7%	40.0%	6.7%	26.7%	0%
	Q18. English medium instruction causes the teaching style to be relatively more monotonous and less interactive than I would do in Turkish.	20.0%	33.3%	13.3%	6.7%	26.7%

Strongly Agree (SA), Agree (A), Not sure (NS), Disagree (D), Strongly Disagree (SD)

The results showed that the participants had positive opinions about the effect of EMI on students' achievements, academic standards, and the easiness of access to disciplinary sources. However, the results also indicated that the participants agreed EMI was more tiring because of linguistic processing, and this caused students to spend less

time thinking on the subject. Therefore, EMI affected students' active participation in classes in English negatively. One contradicting result here was that although the academic staff agreed on the positive effect of EMI on students' academic success (46.6%), the majority of them (66.6%) thought instruction in mother tongue would be better for students' learning. About the motivational effect of EMI on learning, an equal number of participants stated their disagreement and agreement on the topic (26.7% each) while the majority of the participants (46.7%) stated not to be sure about it.

The survey items related to the academic staff's opinions about their teaching process showed the participants were positive about the effect of EMI on the teaching process due to the easiness of finding disciplinary resources in English to prepare their classes and sharing their knowledge in English without any differences with the one they would do in Turkish; nevertheless, there were a few points about which the majority of the participants were negative in regard to the effect of EMI on their teaching process. To illustrate, more than half of the participants said that their classes were monotonous and less interactive in EMI than they would be in Turkish.

Another purpose of this study was to reveal the faculty members' opinions about whether or not they thought EMI affected national identity, language, and development. The following table presents the results related to the participants' opinions about the effect of EMI on national identity, language, and development.

Table 4.
The Effects of EMI on National Identity, Language, and Development

Statements	SA	A	NS	D	SD
Q5. The Turkish language and thus an important part of the nation's cultural heritage may, in the long run, be threatened by the increasing use of English in education.	13.3%	13.3%	40.0%	33.3%	0%
Q7. Teaching in English negatively affects my students' national identity.	0%	6.7%	0%	6.7%	86.7%
Q11. Teaching in English has a negative influence on my students' thinking abilities in Turkish.	13.3%	0%	20.0%	40%	26.7%
Q9. Educating students in English increases the brain drain from Turkey to more developed countries.	6.7%	13.3%	20.0%	20.0%	33.3%
Q13. The increasing use of English in content classes has a negative impact on the development of Turkish as a science language.	6.7%	13.3%	33.3%	33.3%	13.3%
Q22. English medium instruction increases the infiltration of more foreign words to Turkish.	33.3%	33.3%	26.7%	6.7%	0%

Strongly Agree (SA), Agree (A), Not sure (NS), Disagree (D), Strongly Disagree (SD)

As shown in Table 4, most of the participants thought that EMI did not negatively affect national identity, and also, there was no influence of EMI on brain drain. Although the number of the participants who were unsure about the detrimental effect of EMI on the development of Turkish as a science language (33.3 %) was high, the disagreement on the topic had the highest percentage (46.6 %). The participants disagreed that EMI was a threat to the national identity and the development of Turkish as a science language; however, they agreed that EMI increased the infiltration of foreign words to Turkish (66.6 %).

Finally, the table below shows the participants' opinions about the problems which might be resulted from differences between the language used as a medium of instruction and the one used in work life.

Table 5.
The Discrepancy Between the Language of Instruction and Work-Life

Statements	SA	A	NS	D	SD
Q19. When students are taught in English, the language of instruction might be discrepant from the language employed in actual work life.	13.3	40.0	20.0	20.0	6.7
Q21. Students who will be employed in the Turkish labor market should be taught only in Turkish.	10.0	13.3	6.7	63.3	6.7

Strongly Agree (SA), Agree (A), Not sure (NS), Disagree (D), Strongly Disagree (SD)

According to Table 5, more than half of the participants thought that EMI caused a discrepancy between the language used as a medium of instruction at university and the language used in the workplace. However, a great number of participants also disagreed on the idea that the students to be employed in the Turkish labor market should be taught only in Turkish.

3.2. Differences in the academic staff's opinions about EMI

To reveal the factors having an influence on the academic staff's opinions about EMI, the information collected from the demographic part of the questionnaire was employed. Thus, the differences based on the participants'

gender, title, the language of instruction the academic staff themselves were exposed to in their education, and the differences in their workplaces (public or private) were analyzed using the SPSS.

In order to find out whether there were any differences between male and female academic staff, an independent samples *t*-test was conducted. The results were as presented in the table below.

Table 6.
The Difference Between Female and Male Participants

		t-test				
		M	SD	df	T	p (two-tailed)
Global Aspect	Male	16.33	2.87	28	-.683	.500
	Female	17.00	2.17			
Learning & Teaching	Male	35.11	4.74	28	-1.749	.091
	Female	38.00	3.91			
National Aspect	Male	13.00	2.43	28	-3.080	.005
	Female	17.00	4.67			
School-Work Discrepancy	Male	3.11	1.13	28	-.907	.372
	Female	2.67	1.56			

Table 6 showed that there were not any differences between male and female academic staff in terms of their opinions about EMI when the categories of the benefits of EMI from a global aspect, its effects on learning and teaching processes, and the participants' thoughts about the discrepancy between the language of instruction and the language used at the workplace were analyzed. However, the difference between male and female participants' opinions about the effect of EMI on national identity, language, and development was found statistically significant. The results showed that female participants ($M=17.00$) agreed on the negative influence of EMI on the national language more than the male participants ($M=13.00$), $t(28) = -3.08$, $p=.005$.

Whether the academic staff's own experiences with EMI during their university education had an influence on their opinions or not was also in the scope of this study to regard it as a variable. To explore the differences (if any) between the academic staff whose medium of instruction was English during their own education (22 participants) and the ones whose medium of instruction was Turkish (8 participants), an independent samples *t*-test was performed on the SPSS. The results from the test were presented in Table 7 below.

Table 7.
The Difference Between Participants Who Studied in English and the Ones Who Studied in Turkish

		t-test				
		M	SD	df	T	p (two-tailed)
Global Aspect	Turkish	14.25	1.39	28	-3.54	.001
	English	17.45	2.40			
Learning & Teaching	Turkish	39.00	3.85	28	2.08	.047
	English	35.00	4.5			
National Aspect	Turkish	16.50	3.59	28	1.63	.115
	English	13.91	3.94			
School-Work Discrepancy	Turkish	2.50	1.20	28	-1.10	.283
	English	3.09	1.34			

The results showed no significant difference between the participants' opinions about the items related to national concepts and the discrepancy between the language of instruction in education and at the workplace. However, the participants' opinions about the effect of EMI in terms of its importance from the global aspect ($p=.001$), and its effect on learning and teaching processes were statistically significant ($p=.047$). Out of 30, 22 participants who studied in English ($M=17.45$) were more positive about the importance of EMI for globalization than eight participants in the study who studied in Turkish ($M=14.25$), $t(28) = -3.53$, $p=.001$. As for the opinions about the effect of EMI on learning and teaching processes, it was explored that more participants who studied in Turkish agreed on the negative effect of EMI on learning and teaching processes ($M=14.50$) than the participants who studied in English ($M=10.73$), $t(28) = 2.69$, $p=.012$.

The participants in this study were holding different titles ranging from research assistant to associate professor. An ANOVA was conducted to explore whether the academic staff's opinions about EMI differed depending on their titles. The subjects were divided into four groups (Group 1: research assistant; Group 2: instructor; Group 3: assistant professor; Group 4: associate professor). The test showed a statistically significant difference in the participants' opinions about the effect of EMI on national concepts, $F(3,26) = 4.19$, $p=.02$. Likewise, a statistically significant difference was found in the participants' opinions about the positive effect of EMI on learning and teaching, $F(3,26) = 4.07$, $p=.02$. The effect size, which was calculated using eta squared, was .03, small size

effect according to Cohen's *d*. Post-hoc comparisons using the Tukey HSD test indicated that the mean score for Group 1 ($M=16.71$, $SD= 4.21$) was statistically significant from Group 2 ($M = 12.00$, $SD= 2.62$). Group 3 ($M= 14.00$) and Group 4 ($M= 16.00$) did not differ from either Group 1 or Group 2. Thus, it means that academic staff working as research assistants were different from the academic staff working as instructors because the research assistants believed that EMI affected national identity, language, or development. In addition, the post-hoc tests indicated a statistically significant difference in the opinions of the groups in terms of the effect of EMI on learning and teaching processes. Accordingly, the opinions given by Group 1 ($M= 27.00$, $SD= 2.88$) and Group 4 ($M= 30.00$, $SD= .00$) did differ statistically from Group 2 ($M= 24.00$, $SD= 2.89$) ($p < .05$). Such a finding suggests that the academic staff in Group 2 (instructors) had the opinions upholding the positive effect of EMI on learning and teaching processes less than the academic staff in the other groups (research assistant, assistant professor, associate professor).

The academic staff in this study worked in different types of universities (private and public). In order to see the differences between them, an independent samples *t*-test was administered on the SPSS. The results showed a statistically significant difference in the opinions about the positive effects of EMI on learning and teaching of the participants in the public institutions ($M= 26.80$, $SD= 2.86$) and the participants in the private institutions ($M= 24.20$, $SD= 3.22$), $t(28)= 2.52$, $p= .03$ (two-tailed). The magnitude of the differences in the means (mean difference = 1.15, 95% CI: -1.17 to 2.97) was large (eta squared = .85). This result showed that the academic staff working in public institutions were more positive about the effect of EMI on learning and teaching procedures than the academic staff in private institutions.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

This small-scale study shows that English-medium instruction in university education is recognized as important to prepare students for the international market, to adapt themselves to the settings outside Turkey, and to learn and understand English as an academic lingua franca by Turkish academic staff. Wächter and Maiworm (2008) express that the motive behind implementing EMI at universities is to fit students into international markets. Thus, providing students with better education helps to get them ready for the competitive job market and is crucial for internationalization or globalization (Başibek et al., 2014; Bozdoğan & Karlıdağ, 2013). Also, English is a science language, and easy to pursue the studies written in English more easily (Dearden & Macaro, 2016). As similar to the previous research, the positive side of EMI mentioned above has also been put forth by the participants in this study.

Another result from this study is that the academic staff has positive opinions about the effect of EMI on learning and teaching processes. The participants agreed on the positive effect of EMI on students' achievements, academic standards, and the easiness of access to disciplinary sources. However, it was found that the medium of instruction provided in the participants' own education might have an influence on their thoughts about its effect on learning and teaching processes because the participants taught in Turkish agreed on the negative effect of EMI on learning and teaching processes more than the participants taught in English during their own education.

The participants agreed that EMI was more tiring than the instruction provided in one's mother tongue. This might arise from the fact that EMI causes the students to focus on the linguistic form rather than the content. This result is in accord with the concerns of Demircan (1998), who states that students taught in English spend more energy on linguistic processing and memorizing the material when the instruction is given in a foreign language. As a result, they cannot learn the subject in a critically analytical manner.

Considering the findings from this study, it might be concluded that in general, EMI is not thought to have a detrimental effect on learning and teaching processes; however, the finding that a big number of participants agreed EMI causes less classroom interaction and more monotonous classes draws attention to the effect of EMI on classroom interaction. Thus, the result here confirms with the previous research, which shows that EMI causes less classroom interaction (Flowerdew et al., 1998); that the interaction in the classroom becomes one-way (from teacher to student) (Lo & Macaro, 2011); and the class participation decreases (Karakas, 2013). Likewise, Kılıçkaya (2006) found that instruction given in the mother tongue has advantages over EMI because it increases learning. In this way, learners can understand the content presented in a lesson more efficiently and effectively (Başibek et al., 2014). This might be also explained by the result from this study that the participants having experienced Turkish-medium of instruction in their own education were found more negative about the effect of EMI on learning and teaching than the others. As Çelebi (2006) discusses, students educated in a language different from their mother tongue will not be able to discuss, interact or thoroughly learn the subject matter. Therefore, it might be stated that despite the positive opinions of the participants about the effect of EMI on learning and teaching processes, the effect of education in the mother tongue cannot be ignored as it might be more effective in terms of the benefit it provides with classroom interaction. However, it should not be forgotten that such a result

might also draw attention to the lack of English proficiency of the learners and might call a necessity for quality in foreign language education.

One major concern about foreign language education is that it harms national identity and culture (Çelebi, 2006; Kavcar, 1998; Ören, 2012; Sinanoğlu, 2000; Tosun, 2006). In this study, the results showed that the participants do not consider EMI a threat to national identity or a detrimental factor causing brain drain to more developed countries. However, one negative effect of EMI on the national language stated by the academic staff is the infiltration of foreign words to Turkish. With this respect, the study gave similar results to Ölçü and Eröz-Tuğa's (2013) study based on the investigation of the academic staff's ideas on EMI. The infiltration of the foreign words into Turkish as a result of EMI might be related to the lack of the equivalents of the professional terminology used in professional areas (or the lack of popularity of the terms in the national language even though they exist). Related to this finding, more research might be conducted to explore whether academic staff holds positive or negative opinions about the infiltration of foreign words into Turkish.

The study also showed that the participants think EMI causes a discrepancy between the language which is taught in school and the language which is employed in the places where the students will work in the future; however, they also reject Turkish as the 'only' medium of instruction at school. This finding may suggest that while the academic staff finds the native language essential as a medium of instruction, they do not underestimate the value of English to catch up with the pace of globalization in the students' subject areas. Bozdoğan and Karlıdağ (2013) explain with the findings from their own study that EMI is effective and essential; however, it should not be forgotten that it is difficult to comprehend the course content and terminology when EMI is employed.

This present research has also given some insights about the variables leading to the differences in the academic staff's opinions. As discussed above, one's own experience with EMI in education, for example, might provide more agreement on the positive effect of EMI upon learning and teaching or the benefits of EMI for global reasons. Also, a difference based on gender was found in the opinions related to the detrimental effect of EMI on national identity and language, as more female participants agreed on the negative effect of EMI on national concepts than the male participants. In addition, a difference was found between the research assistants and the instructors in their opinions about the effect of national concepts as research assistants agreed on the negative effect of EMI on them more than the instructors. Finally, the participants in public universities were more positive about the effect of EMI on learning and teaching processes than the participants in private universities. All the findings here require to be interpreted carefully, and further investigation is necessary to arrive at a concrete conclusion because the differences in the participants' departments, experience, age, or settings they work in might have affected their thoughts about EMI. Therefore, the study gives insights into why the academic staff's opinions differ from one another, but further research is necessary to arrive at a plausible interpretation of the variables sought and found in this study.

4.1. Limitations and recommendations for further studies

The present study suffers from certain limitations based on its small sample size. Since the survey was administered to a small number of participants ($n < 50$), the results cannot be generalized as a representation of the population (Brown, 2001). One reason for this is that the data collection in the present study involved the use of e-mail surveys, which has the drawback of a low rate of response (Brown, 2001). Therefore, despite the fact that more participants were aimed to be reached at the beginning of the study, a small number of responses were received and the data collected in the present study remained at a minimum. In future studies, the study had better be conducted with a larger sample size so as to yield more reliable and valid results.

Another limitation lies in the research design followed in the present study. The data collection and analysis were carried out using solely quantitative research methods. However, Lund (2012, p. 157) explains that employing mixed methods provides "extra reflection, revised hypothesis, and further research" when the data were analyzed accurately. In this way, a better understanding can be reached on the topic under study. Thus, instead of using one method as in the present study, a mixed-method research design could be used in future studies, and thus, a deeper understanding of the results would be gained. To illustrate, in further studies, interviews with the participants could be held so as to learn the participants' opinions regarding the use of EMI at the university level, and also some class observations might be made to gain better insights regarding the findings. Besides, instead of exploring only the academic staff's perspective, learners' perspectives could be explored, which would provide an understanding of how EMI is perceived in education.

4.2. Implications of the study

The present study indicated that there is an agreement among the academic staff on the importance of EMI while teaching content classes in universities, especially because English is deemed essential for achieving the targets of globalization and internationalism. In other words, the participants in the study supported the thought that EMI is

necessary for orienting learners towards international job markets and increasing knowledge and willingness at global terms. However, the study also indicated that the academic staff was of the opinion that when the learners' prospective working places were thought, EMI could cause learners to have some discrepancy problems related to language. So as to avoid such problems and to get ready EMI learners who would prefer to work in Turkey context for their future career better, universities could integrate courses to reduce the mismatch between the language the students learn in school and they use in a workplace.

The study also showed that the academic staff's opinions about how EMI affects learning and teaching processes vary. The academic staff who was not a graduate of an EMI university tended to be less positive about the effect of EMI on learning and teaching processes compared to the academic staff who was a graduate of a university where courses were taught in EMI. This issue may be related to two reasons. For one thing, such a result may suggest that academic staff who graduated from non-EMI universities did not feel competent to conduct their classes in English, and in turn, held negative opinions about the influence of EMI on class activities. Considering this, it might be suggested that there is a need for universities to provide programs (presenting additional language programs, encouraging the staff to go abroad exchange programs) to qualify the academic staff's English competence so as to increase their readiness and effectiveness in classes.

Another reason why EMI was considered negatively affecting learning and teaching processes could depend on university learners' English proficiency levels and competence. Learners' language proficiency could be insufficient to understand the content, express opinions, and carry out projects. Hence, academic staff's classroom experiences with these students may cause them to think of EMI as unfavorable for learning and teaching. This result may call for the necessity that English preparation schools of universities are to consider enriching their language programs so as to prepare learners for courses in departments. However, the conclusions here should be interpreted very carefully as they are a subject of mere speculation without further investigation.

All in all, this study investigated what the academic staff working at different universities think about teaching and learning content courses in English. Despite the small sample size of this study, the study puts forth general opinions reached as a result of the quantitative analysis of the participants' ideas about EMI for global aspects, its effect on learning and teaching processes, and the discrepancy between the languages used in workplace and instruction. Although some differences were found in its influence on the national identity, language, and development depending on some variables such as gender or titles held by the participants, further research is required to put an accurate interpretation on the results drawn from this study.

REFERENCES

- Arkin, İ. E. (2013). *English-medium instruction in higher education: A case study in a Turkish university context* [Unpublished Doctoral Dissertation]. East Mediterranean University, Northern Cyprus.
- Aydın, Ö., Bilgen, S., Çıkrıkçı, S., Ergenç, İ., Müftüoğlu, G. & Yücel, M. (2004). Yabancı dille yapılan eğitimin anadili becerileri üzerindeki etkisi. *Bilim ve Ütopya*, 119, 46-47.
- Başıbek, N., Dolmacı, M., Cengiz, B. C., Bür, B., Dilek, Y., & Kara, B. (2014). Lecturers' perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education: A study on partial English medium instruction at some state universities in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1819-1825.
- Björkman, B. (2008). So where we are: Spoken lingua franca English at a Swedish technical university. *English Today*, 24(2), 11-17.
- Bozdoğan, D., & Karlıdağ, B. (2013). A case of CLIL practice in the Turkish context: Lending an ear to students. *Asian EFL Journal*, 15(4), 89-110.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çekiç, H. (1992). Attitudes of Turkish youth towards English language. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 301-311.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Dearden, J., & Macaro, E. (2016). Higher Education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-486.
- Doğançay-Aktuna, S. (2010). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Floris, F. D. (2014). Learning subject matter through English as the medium of instruction: Students' and teachers' perspectives. *Asian Englishes*, 16(1), 47-59.
- Flowerdew, J., Li, D., & Miller, L. (1998). Attitudes towards English and Cantonese among Hong Kong Chinese university lecturers. *TESOL Quarterly*, 32, 201-231.
- Hasol, D. (1999, December 6). Öğretimde Türkçeden kaçış. *Cumhuriyet Gazetesi*.
- Hellekjaer, G. O., & Westergaard, M. (2003). An exploratory survey of content learning through English at Nordic Universities. In C. Van Leeuwen & R. Wilkinson (Eds.), *Multilingual approaches in university education: Challenges and practices* (pp. 65-80). Valkhof Pers.
- Jensen, C., & Thøgersen, J. (2011). Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Iberica*, 22, 13-34.
- Karakaş, A. (2013). The expansion of English language across Turkey: Threat or opportunity. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 159-171.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.
- Kılıçkaya, F. (2006). Instructors' attitudes towards English-medium instruction in Turkey. *Humanising Language Teaching*, 8(6), 1-16.
- Lo, Y., & Macaro, E. (2011). The medium of instruction and classroom interaction: Evidence from Hong Kong secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29-52.
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165.
- Margić, B. D., & Vodopija-Krstanović, I. (2018). Language development for English-medium instruction: Teachers' perceptions, reflections and learning. *Journal of Academic Purposes*, 35, 31-41.
- Ölçü, Z., & Eröz-Tuğa, B. (2013). Attitudes of university faculty towards English-medium instruction in Turkey. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(2), 185-200.
- Ören, T. (2012). Bilim dili olarak Türkçe ve Türkçe bilinci. *Anahtar-Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Dergisi*, 25(296), 22-27.
- Reagan, T. G. (2009). *Language matters: Reflections on educational linguistics*. Information Age Publishing Inc.
- Rowland, L., & Murray, N. (2020). Finding their feet: Lecturers' and students' perceptions of English as a medium of instruction in a recently-implemented Master's programme at an Italian university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 232-245.
- Sav, A., Yeğen, B. Ç., Fak, A. S. & İskit, S. (2003). Tıp eğitiminde dil tartışması. *Üniversite Toplum Dergisi*, 3(2), 4.
- Shohamy, E. (2013). A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities* (pp. 3-25). Short Run Press.

- Simbolon, N. E., Oliver, R., & Mercieca, P. (2020). Lecturers' perceptions of English Medium Instruction (EMI) practice at a university in Indonesia. *Pertanika Journal Social Sciences & Humanities*, 28(2), 1065-1081.
- Sinanoğlu, O. (2000). *Bye bye Türkçe*. Otopsi Yayınevi.
- Somer, S. (2001). *The role of English medium instruction in engineering and architecture courses at Anadolu University* [Unpublished master's thesis]. Bilkent University.
- Tarhan, Ş. (2003). *Perceptions of students, teachers and parents regarding English medium instruction at secondary education* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Van Leeuwen, C. (2004). Multilingual universities in Europe: Models and realities. In R. Wilkinson (Ed.), *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education* (pp. 576-584). Universitaire Pers Maastricht.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2008). *English-taught programmes in European higher education: The picture in 2007*. Lemmens.
- Zorlu, E. (1991). *Teknoloji derslerinde salt yabancı dille ve ana dil desteğinde yabancı dille eğitim gören öğrencilerin bilişsel alanlarda erişileri ve yeni öğrenilen davranışların kalıcılığı yönünden değerlendirilmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Türkiye'nin de içinde bulunduğu İngilizcenin yabancı dil olarak konuşulduğu birçok ülkede, üniversitelerde eğitim dili olarak İngilizcenin kullanımı, öğrencileri uluslararası iş piyasasına hazırlamak; yabancı öğrenciler için üniversiteyi cazip kılmak gibi temel nedenlerden dolayı yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, öğretim dili olarak İngilizcenin faydaları ve zorlukları önceki çalışmalarda geniş bir şekilde araştırılmıştır (Aydın vd., 2004; Çekiç, 1992; Floris, 2014; Flowerdew vd., 1998; Lo & Macaro, 2011; Sav vd., 2003; Zorlu, 1991). Bu çalışma, diğer çalışmalara benzer bir şekilde öğretim dili olarak İngilizce kullanımına yönelik öğretim elemanlarının fikirlerini ortaya koyarak alana güncel veri sağlamayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının öğretim dili olarak İngilizcenin kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretim dili olarak İngilizcenin kullanıldığı farklı üniversitelerde çalışan, unvanları araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, Dr. öğretim üyesi ve doçent Dr. olarak değişen toplam 30 katılımcıya iki bölümden oluşan bir anket verilmiştir. Anketin ilk kısmı, katılımcıların cinsiyet, eğitim bilgileri, tecrübelerine yönelik demografik bilgilerini; ikinci kısmı ise beşli Likert ölçeği (kesinlikle katılıyorum – kesinlikle katılmıyorum) üzerinde katılımcıların öğretim dili olarak İngilizcenin kullanımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Her katılımcı bireysel olarak anketi tamamlamış ve toplanan veriler betimleyici istatistikler, bağımsız grup t-test ve tek yönlü varyans analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Yapılan analiz göstermiştir ki katılımcıların büyük bir bölümü öğretim dili olarak İngilizcenin küresel açıdan öğrencileri uluslararası iş sahasına hazırlamak, küresel standartları yakalamak için, öğrencileri bilim dili olarak İngilizceye alıştırmak ve öğrencilerin Türkiye dışındaki yerlere uyumluluğunu sağlamak için yararlı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, bu çalışma, öğretim dili olarak İngilizcenin öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi konusunda katılımcıların öğrenci başarısı, akademik standartlar ve disiplinle ilgili kaynaklara ulaşım açısından olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakat katılımcıların büyük kısmı yabancı dilde eğitimin daha yorucu olduğu, öğrencilerin içerikten daha çok dilsel işleme vakit harcadığını düşünmektedir. Ayrıca, yine katılımcıların büyük çoğunluğu İngilizce eğitimin sınıf içi iletişime olumsuz şekilde etki ettiğini bu yüzden ana dilde eğitimin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkısı olacağını düşünmektedir. Bu çalışma ayrıca katılımcıların büyük bir kısmının öğretimde İngilizce kullanımının milli benlik, dil ya da gelişim ve beyin göçü üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Ek olarak, araştırma sonuçları katılımcıların eğitim dili ve iş yerinde kullanılan dil arasındaki farklılıkların bir uyumsuzluğa sebep olduğunu düşündüğünü göstermiştir. Ancak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu Türkiye'de çalışacak olan öğrencilere alanlarında sadece Türkçe eğitim verilmesi gerektiği görüşüne katılmadıklarını da belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretim dili olarak İngilizce kullanımı ile ilgili görüşlerinde farklılıklar olup olmadığı cinsiyet, unvan, eğitim dili ve çalıştıkları kurumların özel veya devlet kurumu olması gibi bağımsız değişkenlere bağlı olarak araştırılmıştır. İlk olarak, bağımsız grup t-testi katılımcılar arasında sadece öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılmasının milli benlik, dil ve gelişim ile ilgili görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha fazla öğretim dili olarak İngilizcenin söz edilen milli kavramlara olumsuz etkisi olduğunu düşündüğü bulunmuştur. Bir diğer anlamlı farklılık, kendi eğitimlerinde öğretim dili İngilizce olan öğretim elemanlarının anadilde eğitim görenlere göre yabancı dilde eğitimin küresel faydaları ve öğrenme ve öğretme süreçlerinde olumlu etkisi olduğu konusunda daha pozitif olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretim elemanlarının unvanlarının öğretim dili olarak İngilizce üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak için tekyönlü varyans analiz yöntemi kullanılmıştır ve araştırma görevlilerinin, öğretim görevlilerinden daha fazla öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılmasının milli benlik, dil ve gelişimi etkilediğini düşündüğü bulunmuştur. Bir diğer anlamlı farklılık öğretim görevlileri ve diğer unvanlara sahip katılımcılar arasında bulunmuştur. Buna göre, bu çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin öğretim dili olarak İngilizcenin kullanımının öğrenme ve öğretme süreçlerine pozitif etkisinin daha az olduğunu düşündüğü bulunmuştur. Son olarak, bağımsız değişken t-testi devlet okulları ve özel okullarda çalışmaları açısından katılımcılar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Buna göre, devlet okullarında çalışan öğretim elemanlarının öğretim dili olarak İngilizcenin öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi konusunda özel okulda çalışanlara oranla daha pozitif olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Bu küçük ölçekli çalışma öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılmasının küresel anlamda olumlu sonuçlar getirdiği konusunda katılımcıların olumlu görüşlerini göstermiştir. Bu anlamda bu çalışma, önceki çalışmalar (Başibek vd., 2014; Bozdoğan & Karlıdağ, 2013; Dearden & Macaro, 2016) ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Öğretim dili olarak yabancı dil kullanımının öğrenme öğretme süreçleri üzerinde olumsuz olduğu düşünülmesi de katılımcılar arasında kendi eğitimlerini İngilizce veya Türkçe alanlar arasında bir farklılık olduğu ve kendi eğitim süreçlerinde eğitim dili İngilizce olan öğretim görevlilerinin bu konuda görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca yine aynı konuyla ilgili ana dilde eğitimin özellikle sınıf içi iletişime daha olumlu etki edeceği büyük çoğunlukta katılımcı tarafından kabul edilmiştir. Bunun sebebi olarak, anadilin dışında bir eğitim verildiğinde öğrencilerin anlatılan konudan daha çok dil ile ilgili süreçlere odaklanması ve ezbere yönelmesi düşünülebilir (Demircan, 1998; Macaro, 2011).

Öğretim dili olarak İngilizcenin milli benlik, dil ve gelişim üzerindeki etkisi konusunda çalışmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri önceki çalışmalar ile benzerlik göstermiştir. Buna göre, bu milli konular ve beyin göçü ile ilgili öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılmasının bir etkisi olduğu düşünülmemekte ancak, yabancı dilden Türkçeye kelimelerin girmesi konusunda (Ölçü & Eröz-Tuğa, 2013) katılımcıların çoğunluğu aynı görüştedir.

Çalışmaya katılan öğretim elemanları öğretim dili olarak yabancı dil kullanımı ve iş yerinde anadil kullanılmasının bir uyumsuzluğa sebep olduğu görüşüne katılırken Türkiye’de çalışacak öğrencilerin sadece anadilde öğretim görmesi konusuna katılmamıştır. Bu sonuca göre, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yabancı dilde eğitimin küreselleşme ya da öğrencileri uluslararası yabancı pazara hazırlama gibi etkisine verdiği olumlu görüşlerini düşünerek, yabancı dilde eğitimin öneminin farkında olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak, öğretim elemanları tamamen yabancı dilde yapılan eğitimin öğrencilerin kendi anadillerinin konuşulduğu iş ortamlarında ileride uyumsuzluğa sebep olacağına dair görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, konuya ilişkin, Bozdoğan ve Karlıdağ’ın (2013) belirttiği gibi yabancı dilde öğretim yapıldığında konuyu ve kullanılan terim bilgisini kavramanın zor olmasından kaynaklı sebeplerden dolayı bu çalışmadaki öğretim elemanları tamamen yabancı dilde eğitim fikrine katılmamış olabilirler.

Çalışmada öğretim elemanlarının öğretim dili olarak İngilizce kullanımı ile ilgili görüşlerinde kendi eğitimlerinde kullanılan öğretim dili, cinsiyet ya da sahip oldukları unvan gibi bağımsız değişkenlere bağlı olarak farklılık olabileceği ortaya koyulmuştur. Burada bulunan sonuçlar, öğretim elemanlarının görüşleri ile ilgili fikir vermek ile beraber sonuçları etkileyen farklı değişkenler olabileceği ve onlar da bu çalışmada araştırılmadığı için bu sonuçların dikkatli yorumlanması ve ileri çalışmalarda araştırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma İngilizce eğitim ile ilgili farklı üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerini araştırmıştır. Çalışma, nicel veri yöntemleri kullanılarak bulunan sonuçlara göre katılımcıların üniversitede İngilizce eğitimin küresel faydaları, öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi, iş yerinde kullanılan dil ve okulda öğrenilen dil arasındaki farklılığa etkisi açısından olumlu fikirlerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada, ayrıca katılımcıların cinsiyet ve unvanlarına bağlı olarak İngilizce eğitimin milli benlik, dil ve gelişim üzerinde etkisi olduğuna dair farklar bulunmuştur ancak çalışmanın küçük ölçekli olduğu göz önünde bulundurularak bu sonuçların dikkatle yorumlanması ve gelecek başka çalışmalarda detaylı bir şekilde araştırılması gerekmektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100’dir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

ETİK BEYANNAME

Bu çalışmanın araştırma ve yazım sürecinde araştırmacı tarafından bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, farklı eserlerden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, araştırmanın tamamının veya bir kısmının farklı bir akademik yayın platformuna yayımlanmak üzere gönderilmediğini, belirtilen konularda araştırmanın yazarının bilgi sahibi olduğunu ve gerekli kurallara uyulduğunu beyan ederim.09/11/2021




Saliha Toscu

Araştırmanın Sorumlu Yazarı

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 24.08.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021...-610192>

MESLEK LİSELERİ ZORUNLU MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: TÜRKİYE VE FİNLANDIYA*

Gültekin TINAZTEPE¹, Serap KEMALİ², Sinem SEZER EVCAN³

ÖZ

Günümüz sanayisinin kullandığı teknoloji, alanına özgü eğitimle bir işgücünün mesleğe katılımını zorunlu hâle getirmiştir. Geçmişte sadece kas gücüne ihtiyaç duyan sanayi sektörleri bile bilgisayar programları, internetin kullanımı, küresel ticaret ve teknoloji transferinin de hızlanmasıyla şimdi alanında iyi eğitilmiş bireylerin istihdamına gereksinim duymaktadır. Ülkemizde bu eğitimi veren temel örgün ortaöğretim kurumları Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir. Bu okullarda kazanımı hedeflenen mesleki yeterlilikler, parçaları bir araya getirme, analiz etme, yeni fikirler ortaya atma ve mevcutları sentezleme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirmektedir. Bir taraftan bu yetilerin kazandırılması, diğer taraftan mesleki kuramların öğretilmesindeki gereklilikler matematik dersinin öğretimini zorunlu kılmaktadır. Meslek liselerinin birçok farklı programı içermesi ve her birinin farklı matematik içeriği gereksinimi, verilen matematik dersinin içeriğini belirlemeyi güçleştirmektedir. Bu noktada eğitim alanında gelişmiş ülkelerin mesleki eğitim sistemlerini incelemek ve bunlarda verilen matematik ders içeriğini incelemek yararlı olabilir. Bu çalışmada, Finlandiya ile Türkiye'nin örgün ortaöğretim meslek okulları zorunlu matematik dersi öğretim programı incelenmiştir. Çalışma, Finlandiya ve Türkiye'de ilgili kurumların meslek okulları için önerdikleri program üzerinden yapılan bir yatay karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Bu çalışma sonucunda iki programın büyük oranda örtüştüğü, Türkiye'de uygulanan öğretim programı daha kapsamlı iken Finlandiya'nın daha temel düzey öğretim programı uyguladığı ve Finlandiya'nın hesap makinesi kullanımını bir yeterlilik olarak istediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, matematik ortaöğretim programı, Finlandiya mesleki eğitimi


THE COMPARISON OF COMPULSORY MATHEMATICS CURRICULUM IN VOCATIONAL SCHOOLS: TURKEY AND FINLAND


ABSTRACT


The technology of today's industry made the participation of a specially educated workforce necessary to the labour. This workforce is grown by vocational education institutions. In Turkey, the basic formal secondary schools providing this are vocational and technical anatolian high schools. In these schools, the vocational competencies to be acquired by the students require skills such as bringing the pieces together, analyzing new ideas and synthesizing the existing ones. The necessity of teaching these thinking skills to the student and professional theories requires the teaching of mathematics. The fact that vocational schools have many programs and each one requires different mathematical content makes it difficult to determine the content of mathematics courses. It may be useful to examine the existing vocational education systems in educationally developed countries and the mathematics course content. In this study, mandatory mathematics curriculum in upper secondary vocational schools in Turkey and Finland is compared. This research study is a comparison study in which the horizontal comparisons are used. Both programs largely overlap with each other but differ in that the suggested program in Turkey is more comprehensive and the program in Finland is on a more basic level and requires calculator usage as a competency.

Keywords: Vocational education, secondary school mathematics teaching programme, Finland vocational education

* Bu çalışma, 3-6 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen V. International Eurasian Educational Research adlı kongrede bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Akdeniz Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, gtnaztepe@akdeniz.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-7594-1620>

² Akdeniz Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, skemali@akdeniz.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-5804-4127>

³ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sinemsezer@akdeniz.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-2066-7833>

1. GİRİŞ

İnsanlığın son iki yüzyılda tanık olduğu teknolojik gelişmeler, bu alanda o zamana kadar yapılan gelişmelerden şüphesiz daha fazla ve etkili olmuştur. Bu durumun en önemli etmenlerinden biri, sanayi devrimi ve sonrasında yaşananlar olmuştur.

İlk sanayi devrimi olan Sanayi 1.0, buharın keşfi ve makinelerde kullanılması ile 18. yüzyılın sonunda tarım ekonomisinden sanayi ekonomisine geçilmesi şeklinde gerçekleşmiş, dolayısıyla üretim, el ve beden emeğinden makine gücüne doğru bir evrim geçirmiştir. Sanayi 2.0'ın temelleri önceki devrimin üretimi mekanikleştirmesinin ardından 20. yy.ın başlarında atılmış, elektrik ve petrolün, fabrikalarda kullanılması ve seri üretim bantlarının geliştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Sanayi 3.0 devrimi, bilgisayarların icadı ve sonrasında üretime entegre oluşuyla üretimin otomasyonu ile gerçekleşmiştir. Bu devrim, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi tanımlayan dönemdir. İnternetin bulunuşuyla büyük veri ağlarının kurulumu ve beraberinde büyük siber fiziksel sistemlere geçiş ve yapay zekanın kullanımı ile sanayi 4.0 devrimi gerçekleşmiştir (Genç, 2018).

Her sanayi devrimi işgücü kavramına farklı bir boyut kazandırmıştır. Sanayi devrimlerinden önceki zamanlarda sadece insan beden gücü kullanımı yeterli iken, birinci ve ikinci sanayi devrimlerinde insanların makineleri kullanmak için, çoğunlukla işyerinde gerçekleştirilen, kısa süreli bir öğrenim sürecinden geçmeleri gerekmiştir. Üçüncü ve dördüncü sanayi devrimi dönemlerinde ise, sanayide yer alan cihazların, mekanik aksamının yanında, elektronik donanım, özel bilgisayar yazılımları ve daha sonra internet kullanımı içermesi sebebiyle, kullanıcının ciddi bir bilgi ve beceri yeterliliğini gerektirmiş ve dolayısıyla da kullanıcının teorik ve pratik eğitimini yani kapsamlı bir mesleki ve teknik eğitimini zorunlu hale getirmiştir.

Alkan vd. (1994)'de mesleki ve teknik eğitim, "milli eğitim sisteminin bütünlüğü içinde endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eşgüdümü ile yönetim, denetim ve öğretim etkinliklerinin bütünü" şeklinde tanımlanabilir. Eşme (2007)'de "mesleki teknik eğitimin amacı, genel olarak, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermek" olarak tanımlanmıştır. Bu temel eğitim öğrencilere seçmiş oldukları iş kolunda kendilerini geliştirmeleri için gereken teorik ve pratik becerilerin kazandırılmasından oluşmaktadır. Özellikle günümüzde hızla değişen teknolojik bilgi, üretim yöntemleri ve iş hayatındaki gelişmeler düşünülürse, bunlara paralel dinamik bir yapı sergileyen meslekî ve teknik eğitimin değeri açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de ifade edilen amaçları gerçekleştirmede rol oynayan en önemli iki örgün öğretim kurumu; üniversitelerde Meslek Yüksekokulları, ortaöğretimde de Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine devam eden öğrenciler, ülke ortaöğretim (upper secondary education) öğrenci nüfusunun yaklaşık %48'ini oluşturmaktadır. Bu oran, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]) 2016 yılı verilerine bakıldığında meslekî ve teknik eğitime devam eden öğrenci sayısının, ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler içindeki payı ülkelere göre farklılık göstermektedir. Kanada'da %9, Japonya'da %23, Kore'de %18, Almanya'da %38, Hollanda'da %68, Avusturya'da %69, İtalya'da %56, Fransa'da %41, Finlandiya'da %71, OECD ortalaması %44 ve 21 AB ülkesi ortalaması ise %48 seviyesindedir (OECD, 2018).

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan teorik ve pratik beceriler için sunulan derslerin büyük bir bölümü analitik düşünce, sayısal akıl yürütme ve problem çözebilme yeteneği, kısaca matematiksel hesap yapabilme yetisi gerektirmektedir. Dolayısıyla bu liselerde verilecek matematik ders içeriği ve öğrenme çıktıları da önem kazanmaktadır. Diğer taraftan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerin büyük bir kısmında, matematik dersi için "gereksizlik" algısının var olduğu, mesleki yeterlilik düzeyine ulaşmaları için gerekli matematik kazanımlarına sahip olmadıkları veya ilköğretimde elde ettikleri matematiksel kazanımların lisede okutulan matematik dersi için yeterli olmadığı düşüncesi mevcuttur (Hatırasu & Erbaş, 2012; Mumcu vd., 2012). Matematik dersinin "binişik" bir ders olduğu düşünülürse, öğrencinin ders için belli bir hazırbuluşluk seviyesinde olması zaruridir. Böyle bir düzeye sahip olmayan bir öğrenciden daha üst bilgileri öğrenmesini beklemek yanlış olur (Yalçınkaya, 2016). Bu yüzden bu kurumlarda matematik öğretim programının hazırlanmasında öğrencilerin hazırbuluşluk seviyelerinin, diğer örgün öğretim kurumlarına kıyasla daha çok göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Diğer taraftan bu liselerde farklı birçok mesleki eğitim programı mevcut olduğundan ortak bir matematik öğretim programı belirlemek zordur. Örneğin, bir meslek okulunda elektrik ile otomotiv öğretim programlarının mesleki yeterlilikleri için ihtiyaç duydukları matematik ders içeriği birbirinden farklı olabilir. Ülkemizde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin zorunlu matematik programı diğer bütün liselerle aynı içeriğe sahiptir. Yani ülkemizde ne yazık ki meslek okulları için farklı bir matematik programı yoktur. Bu nedenle farklı ülkelerdeki meslek okullarına ait matematik programlarını karşılaştırarak incelemek faydalı olacaktır. Farklı ülkeler arasındaki eğitim sistemleri ve öğretim programlarının karşılaştırılması, araştırmacının özellikle kendi ülkesini başka ülkelerle

kıyaslaması en çok kullanılan yöntemlerden biridir ve bu yöntemde amaç; benzerlik ve farklılıkların analiz edilmesidir (Türkoğlu, 1998).

Literatüre bakıldığında, Türkiye ile diğer ülkelerin matematik öğretim programlarının farklı boyutlarıyla karşılaştırılmasıyla ilgili birçok çalışma olduğu gözlemlenmektedir: Güzel vd. (2010), Türkiye, Almanya ve Kanada ortaöğretim matematik öğretim programlarını, öğretim felsefeleri açısından karşılaştırmış, Türkiye matematik öğretim programının etkin öğrenme, yaratıcı düşünme ve yapılandırmacı yaklaşımlarına önem verdiği; Almanya matematik öğretim programının tündengelimci bir yaklaşıma sahip olduğu; Kanada ortaöğretim matematik öğretim programının da eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme yaklaşımlarına sahip olduğu sonucuna varmıştır. Kaytan (2007), Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarını benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmış, Singapur ve Türkiye’de eğitimin merkezi bir yapıya sahip olduğu, İngiltere’de ise merkezi yapının olmadığı, Singapur ve İngiltere matematik öğretim programında, problem çözme ve akıl yürütme gibi düşünme becerilerine önem verilirken, Türkiye matematik öğretim programının merkezinde kavram ve ilişkilerin bulunduğu; üç ülke matematik programlarının da “Temel Beceriler” ve “Matematsel Kavram ve Prensipleri Anlama” yaklaşımları üzerinde önemle durduğu; Singapur’un ise “Matematiği Gerçek Hayat Durumlarına Uygulama”, “Matematik ile İletişim Kurma”, “Matematsel Akıl Yürütme” yaklaşım ve süreçlerine diğer iki ülkenin programından daha fazla vurgu yaptığı sonucuna varmıştır. Özkan (2006), Türkiye, Belçika ve Singapur 7. ve 8. sınıflar matematik öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmış, Singapur matematik öğretim programı ile Türkiye matematik öğretim programlarının genel yapı itibarıyla benzerlik gösterdiği, Singapur ve Belçika matematik öğretim programlarında ve yapılan sınavlarda bireysel farklılıkların program düzeyinde ele alındığı, Türkiye matematik öğretim programında ise bu durumlara dikkat edilmediği sonucuna varmıştır. Böke (2002), Türkiye ilköğretim matematik programı ile İngiltere ilköğretim matematik programının benzer ve farklı yönlerini incelemiştir. İngiltere’deki eğitim sisteminin Türkiye’dekinden daha verimli sonuçlar verdiği ancak aynı sistem Türkiye koşullarında uygulandığında benzer verimlilikte olacağını öngörmenin yanlış olduğu sonucuna varmıştır.

Dünya çapında yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına bakıldığında, Türkiye’nin de dahil olduğu PIRLS, TIMMS ve PISA’nın en geniş kapsamlı karşılaştırmalı uluslararası eğitim çalışmaları olduğu görülmektedir.

OECD tarafından üçer yıllık dönemler halinde yapılan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren PISA sınav sonuçlarına bakıldığında Finlandiya’nın matematik, fen okuryazarlığı ile okuma becerileri alanlarında OECD ülkeleri arasında daima ilk sıralarda olduğu gözlemlenmektedir. Matematik okuryazarlığında Türkiye ve Finlandiya’nın ortalama puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

PISA Sınavı Matematik Okuryazarlığı Türkiye Finlandiya Ortalama Puanları

	2003	2006	2009	2012	2015
Finlandiya	544	548	541	519	511
OECD ortalaması	500	498	496	494	490
Türkiye	423	424	445	448	420

Bu çalışmada karşılaştırma için Tablo 1’de görüldüğü üzere, genel olarak eğitimde çoğu dalda, özelde de matematik okuryazarlığında dünyada ilk sıralarda yer alması ve giriş kısmında belirtildiği üzere OECD ülkeleri arasında (upper secondary) üst ortaöğretimde (lisede) mesleki eğitim alan öğrenci sayısında en yüksek yüzde oranına sahip ülkelerden biri olması nedeniyle Finlandiya seçilmiştir. Bu çalışmada, Türkiye ve Finlandiya’da bulunan mesleki ve teknik okullarda okutulan matematik öğretim programları karşılaştırılmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, Türkiye ve Finlandiya’da bulunan mesleki ve teknik okullarda okutulan zorunlu matematik programının, konu dağılımları açısından karşılaştırılarak, bu iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır.

- 1- Türkiye ve Finlandiya’da mesleki örgün eğitimin yapıları nasıldır?
- 2- Türkiye ve Finlandiya’da mesleki örgün eğitim programında verilen zorunlu matematik dersinin içeriği nasıl belirlenmektedir ve nelerden oluşmaktadır?
- 3- Türkiye ve Finlandiya’da verilen mesleki örgün eğitim programında verilen zorunlu matematik dersi içeriğinde temel farklılıklar nelerdir?
- 4- Karşılaştırma sonunda temel sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Dünyada yapılan ve Türkiye'nin de dahil olduğu TIMMS, PISA ve PIRLS gibi geniş kapsamlı karşılaştırmalı uluslararası eğitim araştırma raporlarına göre ülkeler kendi eğitim sistemlerini, diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırma imkânı bularak, gerekli düzenlemeler ve değişimler yapabilmektedir. Giriş bölümünde bazı örnekleri görüldüğü üzere, genelde ülkelerin eğitim sistemleri, özelde ise matematik, fizik gibi önemli derslerin öğretim programlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Ancak, nitelikli ara eleman yetişmesinde önemli rol oynayan mesleki eğitim veren eğitim-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması üzerine yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır.

2015 yılında uygulanan uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı PISA'nın sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'de meslek liselerine devam eden 15 yaşındaki öğrencilerin yüzde 93'e yakını matematikte yalnızca temel ya da temelin de altında becerilere sahip olduğu görülmektedir. Yukarıda bahsedilen geniş kapsamlı uluslararası eğitim çalışmalarında matematik okur yazarlığı alanında önde gelen ülkeler arasında yer alan Finlandiya'nın mesleki eğitiminde verilen matematik öğretim programının incelenmesi faydalı olacaktır. Finlandiya'nın bu çalışmada PISA sonuçlarına göre seçilmesinin yanı sıra, ortaöğretime devam eden öğrencilerin yaklaşık yüzde 71'inin mesleki eğitim ve öğretim veren mesleki ortaöğretim kurumlarına devam ediyor olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Diğer taraftan çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere meslek ve teknik okullarda matematik dersinin sunumuyla ilgili iki temel zorluk ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birisi bu okullara gelen öğrencilerin matematik dersi için düşük hazırbulunuşluk seviyesinde olmaları diğeri ise bu okullarda bulunan mesleki programların pratik eğitimlerde ihtiyaç duyduğu matematik bilgi içeriğinin farklılığıdır. Bir diğer zorluk olarak da ülkemizde meslek okulları matematik ders programlarının mesleki olmayan diğer okulların (Anadolu Liseleri) matematik öğretim programları ile aynı olmasını sayabiliriz. Meslek liseleri matematik öğretim programının bu problemler ışığında tekrar ele alınması gerekmektedir. Bu karşılaştırmalı eğitim çalışması bu temel zorluklara karşı Finlandiya'da matematik programında nasıl bir yaklaşım sergilendiğini görmemize yardımcı olacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu makale ülkelerarası karşılaştırılmalı bir eğitim makalesidir. Karşılaştırmalı eğitim; farklı topluluklardaki tedrisat meselelerinin birbirine paralelliklerini irdelerken, bu problemlerin her ülkede değişik tarzda oluştuğunu, ilaveten meseleleri çözmeye olan yaklaşımın da toplumdan topluma değişebileceğini ifade eden bir sahadır. (King, 1979). Karşılaştırmalı araştırmada, araştıranın öncelikle kendi ülkesini diğer ülkelerle mukayese etmesi en sık karşılaşılan yöntemlerden biridir ve bu yöntemde amaç; benzerlik ve farklılıkların analiz edilmesidir (Türkoğlu, 1998). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri, öğretim programları, değerlendirme sistemleri vb. arasındaki farklılıklar ile öğrenci performansının farklılıklarını ortaya koyarak açıklar ve yorumlar. Karşılaştırmalı eğitimde; yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay yaklaşımı olmak üzere dört temel yaklaşım vardır. Bu araştırmada, eğitim sistemlerinin o döneme ait tüm değişkenlerin yan yana getirilerek farklılıkların saptandığı yaklaşım olan yatay yaklaşımdan faydalanılmıştır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden tarama modelidir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu çalışmanın evreni dünyada ortaöğretim meslek okullarında okutulan zorunlu matematik dersi öğretim programları olup, örneklemini de Türkiye ve Finlandiya örgün eğitim ortaöğretim meslek okulları zorunlu matematik dersi öğretim programı teşkil etmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Her iki ülkeye ait ortaöğretim meslek liseleri zorunlu matematik dersi öğretim programlarına ait verileri elde etmek için ülkelerin Eğitim Bakanlıkları tarafından yayınlanan öğretim programlarına bakılmıştır. Her iki ülkede ortaöğretim düzeyinde yer alan mesleki okullarda okutulan zorunlu matematik ders içeriğine ulaşılmasına rağmen, Türkiye'deki program çerçevesinin daha detaylı ve net, Finlandiya'da tavsiye edilen resmi ders içeriğinin ise çok daha yüzeysel olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum ders içeriklerinin karşılaştırılmasını zorlaştırdığından, Finlandiya'da meslek liselerinde verilen zorunlu matematik dersinin detaylı içeriği hakkında bilgi edinebilmek amacıyla konu ile ilgili kaynak kişilerle iletişime geçilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda Fin Ulusal Eğitim Ajansı Bilgi ve Analiz Servisi uzmanlarından Riikka Koivusalo (kişisel iletişim, 1 Şubat 2018), Finlandiya Turku Meslek Lisesi matematik öğretmenlerinden Juha Pusa (kişisel iletişim, 18 Nisan 2018), Vantaa Meslek lisesi Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğünden Lähde Anu (kişisel iletişim, 5 Ekim 2018) ve matematik dersi veren

öğretmenlerden Karla Nieminen (kişisel iletişim, 17 Nisan 2018) ile internet ortamında yazışmalar yapılmıştır. İlgili kişiler, Finlandiya’da öğretim programının serbestliğinin altını çizerek, en uygun yaklaşımın meslek liselerine özel olarak yazılmış, ulusal çekirdek programa uygun matematik ders kitaplarının içeriğinin, tüm programları kapsayıcı şekilde, tam detaylı içeriği verebileceğini belirtmişlerdir. Bu düşüncenin güvenilirliği Miles ve Huberman güvenilirlik formülüne göre %100 dür. Bu hususta ilgili kişiler tarafından belirtilen koşullara uygun matematik ders kitaplarından içeriğine ulaşılabildiğimiz dört tanesi:

- 1- Otova Oppimisen Palvelut yayınlarının Mesleki Matematik El Kitabı adlı kitabı (Karvonen vd., 2013),
- 2- Sanoma yayınlarının Teknik Hesaplamalar adlı kitabı (Kyllönen vd., 2013),
- 3- Sanoma yayınlarının İnşaat teknolojileri için matematik (Huhtahaara vd., 2013),
- 4- Edita yayıncılığın Pisagor 1 Teknik Serisi: Mesleki Matematik (Risto vd., 2013)

kitaplarıdır. Huhtahaara vd. (2013) tarafından farklı meslek grupları için yazılmış aynı yayınevine ait dört kitaplık mesleki matematik serisinin (inşaatçılar için, elektronikçiler için, makineciler için ve lojistikçiler için) konu içerikleri aynı olmasından dolayı yukarıda sadece biri belirtilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Finlandiya’da 7-16 yaş aralığını kapsayan temel eğitim sonrasında sunulan üst mesleki ortaöğretim (Vocational Upper Secondary Education) veren okullarda okutulan matematik dersi için Fin Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education) tarafından 2014 yılında önerilen çekirdek program ile Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan ortaöğretim kurumları için matematik öğretim programı ile ilgili veriler, ilgili kaynaklardan “doküman incelemesi” (document analysis) yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman analizi; incelenmesi amaçlanan fenomen ve fenomenlere ait data bulunduran muharrer gereçlerin incelenmesini içerir ve böyle çalışmalarda, araştıran, kendisine gerekli gördüğü tüm verileri, rasat etmeye ve ilgili kişiler ve kurumlarla mülakat yapmaya ihtiyaç duymadan edinebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

İlgili dokümanların analizi sonucunda her iki ülkede ortaöğretim düzeyinde yer alan mesleki okullarda okutulan zorunlu matematik ders içeriğine ulaşılmasına rağmen, Türkiye’deki program çerçevesinin daha detaylı ve net, Finlandiya’da tavsiye edilen resmi ders içeriğinin ise çok daha yüzeysel verildiği gözlemlenmiştir. Bu durum ders içeriklerinin karşılaştırılmasını zorlaştırdığından Finlandiya’da ilgili dersi veren okul öğretmenlerine ve eğitim uzmanlarına danışılmış, hepsi de ders içeriğinin öğretmenin kendisi tarafından belirlendiği ifade edilirken, istenen içeriği elde etmenin en iyi yolunun bahsi geçen okullar için özel olarak yazılmış matematik kitaplarını incelemek olduğunu belirtmişlerdir. Bunun üzerine Finlandiya’da ortaöğretim meslek okulları için yazılmış üç farklı yayınevine ait dört farklı matematik kitabının içeriği incelenmiş ve karşılaştırma için gerekli detaylı içerik “içerik analizi” yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Muhteva incelemesi, araştırmacının sahip olduğu muharrer verilerin ana muhtevasının ve onların anlatmak istediği düşüncelerin derlenme ve ifade edilme muamelesi olarak betimlenmiştir (Cohen vd., 2007). Muhteva incelemesinin başlıca ereğini elde edilen bilgileri izah edebilecek konseptlere ve bağlantılara erişmek olarak açıklayan Yıldırım ve Şimşek’e göre (2006) elde edilen bilgilerin öncelikle konseptleştirilmesi daha sonra da oluşan yeni konseptlere göre makul bir şekilde aranje edilmesi ve buna göre datayı izah eden temaların belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da, ders kitaplarından elde edilen içerikler incelenmiş, ders kitapların içeriklerinin farklı konu başlığı ayrımlarıyla beraber aynı olduğu, genel olarak sayılarla işlemler, ölçü birimleri, yüzde hesapları, temel geometri, denklemler, ticari matematik, istatistik olarak yedi ana başlıkta toplandığı görülmüş, Türkiye’deki içerikle karşılaştırılabilmesi açısından konular sayılar ve cebir, geometri ve istatistik ana grupları altında kodlanmış, daha sonra bu ana gruplar altındaki içerikler belirlenmiş ve bulgularda sunulan içerik elde edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada etik izin almayı gerektirecek, kişilerden veri toplamaya yönelik anket vb. uygulamalar kullanılmamıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitim çalışması gereği öncelikle Türkiye ve Finlandiya’nın eğitim sistemleri hakkında genel bilgilere yer verilmiş ve daha sonra da her iki ülkenin mesleki ve teknik eğitim kurumlarında okutulan zorunlu matematik öğretim programları ayrıntılı olarak karşılaştırılmıştır.

3.1. Türkiye’de eğitim sistemi

Türkiye’de eğitim devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesine göre, herkes eğitim görme hakkına sahiptir. Bireyler eğitimleri süresince ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara, okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Eğitim sisteminin her bakımdan bu yönelimi gerçekleştirmesi esastır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan Millî Eğitim Sistemi, “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

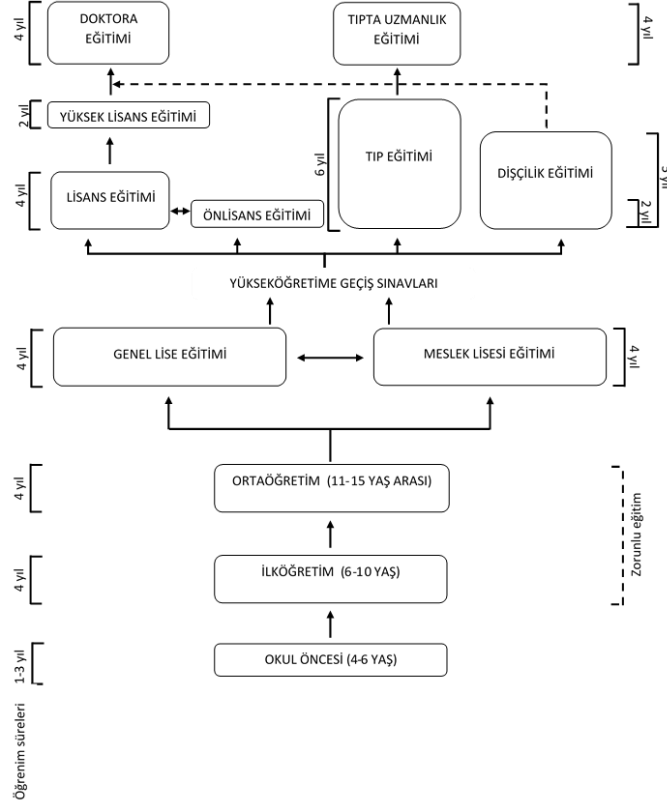
Örgün eğitim, okul sistemini ifade etmekte ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar.

İlköğretim, 6-13 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, zorunludur. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015).

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretime geçiş sınavlı veya sınavsız olarak adrese dayalı yerleştirme ile yapılmaktadır.

Ortaöğretimin hedefi; öğrencilere müşterek bir umumi kültür kazandırmak, fert ve cemiyet meseleleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve bunlara çözüm yöntemleri araştırmak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimine artı değer edindirecek öğrencileri alaka, zeka ve kabiliyetleri paralelinde yükseköğretime, mesleğe, hayata ve çalışma sahalarına hazırlamak” olarak sunulmuştur (Kaytan, 2007).



Şekil 1. Türk Eğitim Sistemi (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015)

3.2 Finlandiya’da eğitim sistemi

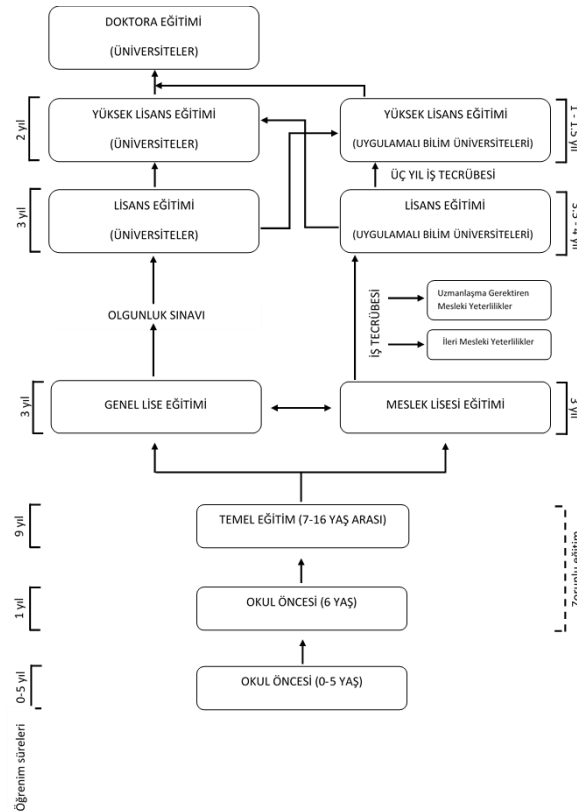
Avrupa Birliği Erasmus programına dahil olan ülkelerin eğitim sistemleri ve işleyişlerini katılımcılara anlatmak amacıyla kurulan bir organizasyon olan Eurydice (2019)’ un raporunda Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili şu

bilgiler verilmiştir: "Finlandiya'da eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altındadır. Temel eğitim ve kültür hakkı Anayasada kayıt altına alınmıştır. Eğitim politikası yaşam boyu öğrenme ve özgür eğitim ilkeleri üzerine kurulmuştur. Fin Ulusal Eğitim Ajansı bakanlıkla birlikte ilk, orta ve yetişkin eğitimi için eğitim amaçlarını, kapsamalarını, metotlarını ve stratejilerini geliştirmek ve iletirmek amacıyla çalışmaktadır. Bunlara ilaveten, okul denetiminin söz konusu olmadığı altı eyaletten oluşan Finlandiya'da eyaletlerin her biri için bu konularla ilgilenen bir Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na sahiptir. Yerel yönetim, eğitim verme hususunda çok önemli ve büyük roller üstlenen yerel yetkililerin (belediyelerin) sorumluluğundadır. Okullara ne kadar özerklik verileceğine yerel yetkililer karar vermektedirler. Okullar, kanunun gerektirdiği temel işlevleri yere getirdikleri sürece kendi idari düzenlemelerine göre eğitim hizmeti sunma hakkına sahiptirler. Finlandiya eğitiminde Fince ve İsveççe olmak üzere iki ana dil vardır. Temel öğretimde ve ortaöğretim ikinci devrede öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde beşi öğrenim dilinin İsveççe olduğu okullarda okumaktadırlar. Buna ek olarak, genel olarak İngilizce başta olmak üzere tüm öğretimin ya da öğretimin bir kısmında yabancı bir dilde eğitim verildiği bazı eğitim kurumları da mevcuttur. Ayrıca özel eğitime muhtaç olanlara da her türlü eğitim olanakları sunulmasına özen gösterilmektedir."

Finlandiya'da yerel yönetimlerce finanse edilen ve yasalarla güvence altına alınan okul öncesi eğitim kurumlarına 6 yaşındaki çocuklar parasız eğitim alma hakkına sahiptir. 6 yaşındaki çocuklar için eğitim zorunludur.

Temel eğitim; 7 ile 16 yaş arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, zorunludur. Temel eğitimin amacı, öğrencilerin insanlığa ve toplumun etik açıdan sorumlu bir üyesi olarak büyümelerini desteklemek ve onlara yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri sağlamaktır. Okullar öğrencileri seçmezler. Her öğrenciye yakınındaki bir okulda bir yer tahsis edilir, ancak bazı özel durumlarda uygun başka bir okul da seçebilmektedirler. Zorunlu temel eğitimi tamamlayanlara "Temel Eğitim Sertifikası" verilir. (The Finnish National Agency for Education, 2017)

Genel (General upper secondary education) ve mesleki (Vocational upper secondary education) şeklinde ikiye ayrılan ortaöğretim; zorunlu temel eğitimden sonra, 3 yıllık süreyi ve 17 ile 19 yaş arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Ortaöğretime öğrenci seçimlerinin temeli, temel eğitim sertifikasındaki not ortalamalarına, bazı giriş ve yetenek testlerine dayanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin özel ilgi ve yetenekleriyle elde ettikleri sertifika, lisans gibi belgeleri de ortaöğretime kabul edilme sürecinde dikkate alınabilmektedir. Ortaöğretim amacı; öğrencileri yükseköğrenime hazırlamaktır.



Şekil 2. Finlandiya Eğitim Sistemi (The Finnish National Agency for Education, 2017)

3.3 Meslek okulları matematik öğretim programlarının karşılaştırılması

Türkiye’de öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından detaylı olarak belirlenmekte ve okullarda öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Finlandiya’da ise öğretim programı, Fin Ulusal Eğitim Ajansı tarafından en genel çerçeve olarak hazırlanmakta, daha sonra yerel yönetimler ve okulların da katkısıyla öğretmen tarafından belirlenmekte ve uygulanmaktadır. (Niemi vd., 2012)

Türkiye’de matematik öğretim programı özel olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve diğer liseler şeklinde bir ayrıma tabi tutulmamıştır. Bütün ortaöğretim okullarında 9. ve 10. sınıfta haftada 6 kredilik temel matematik dersi zorunlu olup ders içeriği bütün liselerde aynıdır. 11. ve 12. sınıflarda ise seçmeli olarak matematik dersi sunulmaktadır. Bu seçmeli matematik dersleri Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri için 11. ve 12. sınıf temel düzey matematik dersi şeklinde verilmektedir. (MEB, 2018) Öğretim programı oldukça detaylı olarak hazırlanmıştır. Ders içeriğinin öğrenci durumuna göre değişebileceği belirtilmişse de mevcut uygulama genellikle öğretmenlerin bu programı direkt uygulaması şeklinde gerçekleşmektedir.

Fin Ulusal Eğitim Ajansı’nın meslek liselerinin programları için hazırlanmış olduğu ders katalogları modüler sistemde verilmiş olup her öğretim branşı için ayrı ayrı verilmiştir. Ajansın resmi internet sitesinde belirttiği her programın ders içerikleri incelendiğinde hepsinde de Finlandiya’da meslek liselerinin 1. yılında alınması zorunlu modüllerden biri olarak, haftada 3 kredilik zorunlu matematik dersi bulunmakta olup, 2. ve 3. sınıflarda Türkiye’de olduğu gibi daha ileri seviye matematik dersi seçmeli olarak sunulmaktadır. Bu ajans tarafından verilen eğitim programı detaylı değildir. Programda sadece amaçlar ve değerlendirme hedefleri ve kriterleri verilmiştir. Bazı durumlarda programa özel bir takım terimlerle ifade edilse de bütün programlar için matematik dersi amaçları benzer şekilde aşağıdaki gibi verilmiştir. (Finnish National Agency for Education, 2018)

Öğrenci:

- 1- Temel hesaplamaları, yüzde hesaplarını ve birim dönüşümlerini yapar ve bunları kendi mesleki alanında kullanır.
- 2- Alan ve hacim hesaplamalarını yapabilir ve geometriyi kendi mesleki sahasında uygular.
- 3- Kendi çalışma sahası ile ilgili problemleri çözmek için uygun matematiksel metotları kullanır.
- 4- Matematiksel ifadelerle sahip değişkenlerin bağılıklarını açıklar.
- 5- Kendi mesleğinde ihtiyaç duyulan çizelgeleri ve çizimleri yapar, gerekli matematiksel ifade ve denklemleri oluşturur, bunları çözer, çıkarımda bulunur, gerekirse grafikte ifade eder ve sonucunun doğruluğunu kontrol eder.
- 6- Problemlerin çözümünde hesap makinesi, bilgisayar ve benzeri araç gereçleri kullanır.

Diğer taraftan değerlendirme hedeflerinin aynı zamanda modülün içeriğini oluşturduğu ifade edilmiş ve bu hedefler aşağıdaki gibi verilmiştir:

- 1- Temel matematiksel hesaplamalar, yüzde hesaplamaları, birim dönüşümleri ve anahtar matematiksel kavramlar ve ifade yolları,
- 2- Matematiksel prosedürler, problem çözme, sonucun doğruluğunu değerlendirebilme,
- 3- Matematiksel problemlerin çözümünde bilgisayar ve hesap makinesi kullanabilme,
- 4- Üretilen sayısal verileri grafikte ifade edebilme, istatistiksel yollarla analiz edebilme.

Ajansın sunduğu ders içeriğinin detaylı verilmediği sadece hedef odaklı bir çerçevenin çizildiği görülmektedir. Veri toplama sürecinde detaylarıyla anlatıldığı şekilde, uzman görüşleri ışığında yapılan analizlere göre, genel olarak ders içeriğinin sayılarla temel işlemler, ölçü birimleri, yüzde hesabı, denklemler, ticari matematik, temel geometri ve istatistik olarak yedi başlık hâlinde ünitelendiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen ders öğretim programı karşılaştırma kolaylığı açısından Türkiye’nin içerik sıralamasına uygun olarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkiye Finlandiya Meslek Liseleri Zorunlu Matematik Dersi Öğretim Programları Karşılaştırması

TÜRKİYE	FİNLANDİYA	K.A.*
MANTIK		*
Önergeler ve Bileşik Önergeler		ç
		ç

Tablo 2 (devamı).*Türkiye Finlandiya Meslek Liseleri Zorunlu Matematik Dersi Öğretim Programları Karşılaştırması*

TÜRKİYE	FİNLANDIYA	K.A.*
KÜMELER Kümelerde Temel Kavramlar Kümelerde İşlemler		
SAYILAR Sayı Kümeleri Bölünebilme Kuralları	SAYILARLA TEMEL İŞLEMLER Dört işlem, İşlem sırası Kesirler ve kesirle işlemler, Ondalık sayılar, 10'un kuvvetleri ile çarpma ve bölme, Yuvarlama Üslü ve köklü sayılar	SAYILAR VE CEBİR
	ÖLÇÜ BİRİMLERİ Uzunluk, kütle, alan, hacim, zaman ölçü birimleri	
	YÜZDE HESAPLAMALARI Yüzde ve binde kavramı Sayısının yüzdesini hesaplama Yüzdesi verilen sayıyı hesaplama	
DENKLEMLER VE EŞİTSİZLİKLER Birinci Dereceden Denklem ve Eşitsizlikler Üslü İfadeler ve Denklem İfadeleri ve Denklem Denklem ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar	DENKLEM Oran-Orantı Doğru ve ters orantı Birinci Dereceden Denklem Denklem uygulamaları	
	TİCARİ (EKONOMİK) MATEMATİK Faiz hesabı, Vergi hesaplamaları Kar-zarar, indirim zam hesapları	
ÜÇGENLER Üçgenlerde Temel Kavramlar Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik Üçgenlerin Yardımcı Elemanları Dik Üçgen ve Trigonometri Üçgenin Alanı	TEMEL GEOMETRİ Ölçek (büyütme-küçültme oranı) Üçgenin özellikleri ve alan hesabı Dörtgenlerin (Kare, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuk) özellikleri ve alan hesabı Daire çevre ve alan hesabı Küp özellikleri ve hacim hesabı Dikdörtgen Prizma özellikleri ve hacim hesabı Koni Küre Dik üçgen ve trigonometrik oranlar Trigonometrik oran kullanarak hesap makinesi ile açı belirleme Trigonometri uygulama örnekleri	GEOMETRİ
DÖRTGENLER VE ÇOKGENLER Çokgenler Dörtgen ve Özellikleri Özel Dörtgenler		
UZAY GEOMETRİ Üçgen dik prizma Dörtgen dik prizma Piramit		
VERİ Merkezî Eğilim ve Yayılım Ölçüleri Verilerin Grafikle Gösterilmesi	İSTATİSTİK VE OLASILIK Verileri grafik ve tablolar ile sunma Frekans tablosu hazırlama Merkezî eğilim ölçütleri (ortalama, mod, medyan) Dağılım ölçütleri (standart ve ortalama sapma) Olasılık	İSTATİSTİK
SAYMA VE OLASILIK Sıralama ve Seçme Basit Olayların Olasılıkları		
FONKSİYONLAR Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Ters		S. C.*
POLİNOMLAR Polinom Kavramı ve Polinomlarla İşlemler Polinomların Çarpanlara Ayrılması		SAYILAR VE CEBİR
İKİNCİ DERECEDEDEN DENKLEMLER İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklem		

*K.A.: Konu Alanı, *S.C.: Sayılar ve Cebir

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Tablo 2'den görüleceği üzere Finlandiya ve Türkiye'deki meslek okullarında verilen zorunlu matematik dersi içeriği büyük oranda benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede de sayılarla aritmetik işlemler, yüzde kavramı, üslü

ve köklü sayılar, oran orantı, birinci derece denklemler, iki ve üç boyutlu temel geometrik şekillerin özellikleri, alan ve hacim hesaplamaları, verilerin düzenlenmesi ve grafiklerle gösterilmesi ve olasılık konuları ortaktır. Türkiye’deki matematik programında mantık, kümeler, bölünebilme kuralları, fonksiyon, polinom ve ikinci derece denklemler, üçgen tabanlı prizma ve dik piramit konularına yer verilirken, Finlandiya’daki matematik öğretim programında bu konulara yer verilmemiştir. Diğer taraftan Finlandiya’daki matematik öğretim programında ölçü birimleri, faiz hesabı, dairenin alanı, çemberin çevresi, koni ve kürenin hacmi konularının yer aldığı, Türkiye’deki matematik öğretim programında ise bu konulara yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca, Finlandiya’daki matematik öğretim programında “Ticari (Ekonomik) Matematik” ünite başlığı altında faiz, vergi hesaplama gibi konular özel olarak yer almaktadır.

Öğretim programına holistik olarak bakıldığında, Finlandiya matematik öğretim programının Türkiye matematik öğretim programına göre daha temel düzey konuları içerdiği görülmektedir.

Finlandiya’nın öğretim hedeflerine bakıldığında öğrencilerin hesap makinesi ve benzeri araçları kullanımlarının sağlanması bir farklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Hatırası ve Erbaş’a göre (2012) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrencilerin matematik dersinde karşılaştığı güçlüklerin en önemli sebeplerinden biri olan temel aritmetik işlemlerde güçlükleridir. Bu nedenle hesap makinesi ve benzeri araçları kullanımlarının sağlanması hedefinin Türkiye’deki matematik öğretim hedeflerinde de yer alması yararlı olabilir. Örnek vermek gerekirse, çarpım tablosunu bilmeyen, ondalık sayılarla temel dört işlemi yapamayan bir öğrenci hangi konular öğretirse öğretilsin hatasız bir sonuca ulaşamayacaktır. Bu da öğrencinin matematiğe olan yaklaşımını daha kötü etkilemekle beraber mesleki hesaplamaları yapma gücünü ortaya çıkaracaktır. İş hayatında gerekli olduğu durumlarda bu işlemlerin nerdeyse istisnasız her seviyede çalışan tarafından hesap makinesi yardımıyla yapıldığı göz önüne alınırsa, meslek öğretiminin esas olduğu bu okullarda, temel işlemlerin doğru bir biçimde yapılabilmesinde hesap makinesi kullanımı doğal olacaktır.

Ölçü birimleri ve birimler arasındaki dönüşümler Finlandiya’daki matematik öğretim programında yer alırken, Türkiye’deki matematik öğretim programında bu konulara yer verilmemiştir. Ölçü birimleri ve birimler arasındaki dönüşümlerin tüm mesleki programlarda az ya da çok gerekliliği tartışmasız olduğundan, Türkiye’deki matematik öğretim programında da temel ölçü birimleri ve onlarla ilgili dönüşümlere yer verilmesi faydalı olabilir.

Türkiye’deki matematik öğretim programında yer alan sayılar ve cebir alt öğrenme alanında yer alan “Mantık” konusu, Finlandiya’daki matematik öğretim programında yer almamaktadır. Bu konunun Türkiye’deki matematik öğretim programında zorunlu matematik ders içeriğinde verilmemesi fakat elektrik programı gibi mantıksal devreleri kullanan programlar için bir üst seviye matematik dersi içeriğinde bulundurulması yararlı olabilir.

Çalışmada elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de Finlandiya’da meslek liseleri için özel olarak matematik kitaplarının yazıldığı, Türkiye’de ise (halk eğitim, açık öğretim gibi) bazı yaygın eğitim kurumları için yazılan modüller haricinde mesleki liselere özel matematik ders kitaplarının yazılmadığı gerçeğidir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı’nın meslek liselerine özel matematik kitapları yazılmasını sağlaması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Alkan, C., Doğan, H. & Sezgin, İ. (1994). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Böke, H. (2002). *Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Eşme, İ. (2007, Ocak 15-16). *Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar*. T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Ankara.
- Eurydice. (2019). *Finland overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en
- Genç, S. (2018). Sanayi 4.0 yolunda Türkiye. *Sosyoekonomi*, 26(36), 235-243. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2018.02.14>
- Güzel, İ., Karataş, İ. & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v1i3.20>
- Finnish National Agency for Education. (2018). Vocational upper secondary education. http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/vocational_upper_secondary_education
- Hatırasu, V. & Erbaş, A. K. (2012, Haziran 27-30). *Matematik eğitiminde endüstri meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Huhtahaara, V., Perälä, T., Remes, T. S., & Saalasti, T. (2017). *Tekniikan matematiikka rakennus- ja talotekniikka*. Sanoma Pro Publishing.
- Karvonen, E., Pohjanpelto, M., & Heiskanen, P. (2013). *Ammattimatikka käsikirja*. Otava Publishing.
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- King, E. (1979). *Other schools and ours: Comparative studies for today*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kyllönen, P., Laakkonen, P., & Mäenpää, M. (2013). *Tekniikan laskutaito*. Sanoma Pro Publishing.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9.,10.,11. ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mumcu, H., Mumcu, İ. & Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özkan, E. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Risto, I., Raimo, O., Pekka, N., Jarmo, P., Raimo, S., Jorma, T., & Heikki, A. (2013). *Pythagoras 1 tekniikan ammattimatematikka*. Edita Publishing.
- Şahin, İ. & Fındık, T. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 65-86.
- The Finnish National Agency for Education. (2017). *Finnish education in a nutshell*. Ministry of Education and Culture.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: "Dünya ülkelerinden örneklerle"*. Baki Kitabevi.
- Yalçınkaya, Y. (2016). Development of a scale measuring the causes of unsuccess in mathematics lesson. *Journal of Academic Social Sciences Studies*, 9(53), 467-480. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3620>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The developments in the socio-economic sphere of humanity, especially in the last two centuries, have made more progress than that made by mankind since the beginning of its existence. One of the most important factors of this development was without a doubt the industrial revolution and what followed.

The first industrial revolution, with the discovery of steam and the use of machinery in the 18th century, led the transformation from an agricultural economy to an economy based on industry. The foundations of the second industrial revolution took place in the early 20th century following the mechanization of the previous revolution, with the use of electricity and oil in factories and the development of mass production lines. The third industrial revolution was realized with the automation of production with the invention of computers and its integration with production. This revolution is the period that defines the transition from the industrial society to the information society. Due to the invention of the internet, the institution of big data networks, the transition to large cyber-physical systems and the utilization of artificial intelligence, the fourth industrial revolution took place (Genç, 2018).

Every industrial revolution has brought a different dimension to the concept of labour. While the use of human body power was sufficient in the times prior to the industrial revolutions, people had to undergo a short period of training to use machines at the workplace in the first and second industrial revolutions. In the periods of the third and fourth industrial revolution, since the devices used in the industry contain electronic hardware, special computer software, and internet connection, they require a serious knowledge and skill of the user, thus making the theoretical and practical training of the user compulsory.

Vocational and technical education can be defined as "the whole of the management, supervision and teaching activities with the planning, research, development, organization and coordination of all kinds of vocational and technical education services together with the industry, agriculture and service sectors in the integrity of the national education system". (Alkan et al., 1994). The aim of vocational-technical education is to train and educate individuals as a qualified labour force for employment in industry, trade and service sectors and to provide basic education for the transition to higher education institutions which are the continuation of their profession (Şahin & Fındık, 2008).

The most important educational institutions in vocational and technical education in Turkey: Vocational High Schools in higher education and Vocational and Technical Anatolian High Schools in upper secondary education. Students attending Vocational and Technical Anatolian High Schools constitute approximately 48 % of the country's students attending upper secondary education. This ratio varies according to OECD 2016 data and the share of vocational and technical education in secondary education varies according to the countries. The levels are 9% in Canada, 23% in Japan, 18% in Korea, 38% in Germany, 68% in Netherlands, 69% in Austria, 56% in Italy, 41% in France, Finland 71%, the OECD average of 44% and the average of 22 EU countries is 48% (OECD, 2018).

The majority of the courses taken by qualified technical staff trained in Vocational and Technical Anatolian High Schools in the process of education requires analytical thinking, numerical reasoning and problem-solving ability, and the ability to make mathematical calculations in short. Therefore, the content and outcomes of mathematics courses to be given in these high schools gain greater importance. On the other hand, it is difficult to identify a common mathematics curriculum since many different vocational education programs exist in these high schools. For example, in a vocational school, mathematics course content needed for the professional qualifications of electricity and automotive programs may be different. In our country, the compulsory mathematics program of vocational and technical Anatolian high schools have the same content as all other high schools. In other words, there is no special mathematics teaching program designed to vocational schools in our country. Therefore, it would be useful to examine mathematics programs belonging to vocational schools in different countries.

2. METHOD

This study is a comparative educational research. Comparative education is an area which shows not only the similarities of educational problems in the world but also the dissimilarities and solution ways of them (King, 1979). In comparative research, the researcher's comparison of his country with other countries is one of the most widely used methods and the aim is to analyze the similarities and differences (Türkoğlu, 1998). Comparative education research explains and interprets the differences in student performance and differences between education systems in different countries, curricula, evaluation systems etc. In comparative education, there are four basic approaches: horizontal, vertical, problem solving and case study. In this study, the horizontal approach,

which is the approach in which the differences of the educational systems were brought together with all the variables of that period, was utilized. This study is a qualitative study and the model of the research is a screening model from qualitative research models.

In order to compare the compulsory mathematics lesson curriculum of Turkey and Finland, we use the curricula given in official websites of governments. Since the curriculum of Finland is not detailed in comparison to Turkey's curriculum, we consulted Finnish educational experts for detailed curriculum. After they emphasize that the determination of curriculum is left to the teacher and they recommended us to look up the contents of the books which have been written for technical schools, we examined four mathematics book which had been written for upper secondary vocational schools. By using the document and content analysis, we made the general content of compulsory mathematics lesson for vocational schools.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

At large proportion of the compulsory mathematics course content, research results in vocational schools in Finland and Turkey showed close resemblance. In both countries, the following subjects are common: Arithmetic operations with numbers, percentage concept, exponents and radicals, proportion and ratio, first degree equations, the properties of two and three-dimensional basic geometric shapes, area and volume calculations of them, data analyzing, graphical expression and probability. While mathematical logic, sets, divisibility rules, functions, polynomials and quadratic equations, triangular-based prisms and pyramids are given in Turkey, the Finnish curriculum does not include them. However, measurement units, interest calculations, the area and perimeter calculation of circle, volume calculations of the cones and spheres take place in Finnish curriculum, Turkey curriculum does not include these subjects. Subjects such as interest, tax calculation, interest in business life are presented as a separate unit title in Finnish mathematics curriculum. It is seen that the Finnish curriculum contains more basic subjects than the Turkish program.

According to the teaching objectives given above for Finland, the use of calculators and similar tools also showcases a difference. It may be useful to include this subject in Turkish mathematics teaching objectives. One of the most important reasons for the difficulties faced by the students in the vocational and technical Anatolian high schools is related to basic arithmetic operations (Hatirasu & Erbaş, 2012). For example, a student who does not know the multiplication tables and who cannot perform basic operations with decimal numbers will not be able to reach an error-free result. This will have a worse impact on the student's approach to mathematics. The correct operation of these basic operations can be overcome by the use of a calculator.

Because measurement units and their conversions are used in all professions at various extents, it could be useful that basic measurement units and their conversions is added to the mathematics curriculum for at least vocational and technical high schools.

It may be useful not to keep the logic subject in the subsection of the numbers and algebra subject in the content of the compulsory mathematics course, but it may be useful to include this subject in a higher level mathematics course for programs that use logical circuits such as the electrical program.

In Finland, as in many other countries, a different mathematics program is implemented in vocational schools, while a common mathematics program is applied in all high schools in our country and this situation adversely affects vocational school students. For this reason, it would be useful to create special mathematics programs for vocational schools in our country.

One of the most important results obtained from the study also is that there are special mathematics textbooks written for vocational schools in Finland, while there are no special mathematics textbooks written for vocational schools in Turkey with the exception of some modules which are written for non-formal educational institutions such as public education and open education institutions. So, it will be useful to write special mathematics textbooks for vocational schools in our country.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada etik izin almayı gerektirecek, kişilerden veri toplamaya yönelik anket vb. uygulamalar kullanılmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Gültekin Tmaztepe'nin çalışmaya katkı oranı %40, Serap Kemali'nin katkı oranı %30, Sinem Sezer Evcan'ın katkı oranı %30'dur.

Gültekin Tınaztepe: Araştırmanın tasarlanması, verilerin elde edilmesi ve analizi.

Serap Kemali: Yöntemin belirlenmesi ve analiz sonuçlarını raporlaştırma.

Sinem Sezer Evcan: Literatür taraması, bulguların derlenmesi ve ifade edilmesi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 23.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021...-926658>

ORTAOKUL MATEMATİK DERS KİTAPLARINDA BULUNAN PROBLEM KURMA ETKİNLİKLERİNİN ULUSLARARASI DÜZEYDE KARŞILAŞTIRILMASI

Nazan MERSİN¹, Çiğdem KILIÇ²

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye, Singapur ve Kanada matematik ders kitaplarında bulunan problem kurma etkinliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öncelikle ders kitaplarında bulunan problem kurma etkinlikleri belirlenmiş sonrasında ise bu etkinlikler türlerine, öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Problem kurma etkinliklerinin üç ülkenin ders kitapları arasında en fazla Kanada en az Singapur ders kitaplarında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış türde problem kurma etkinliklerinin diğer iki türe göre ayrıca Kanada ders kitaplarında daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenme alanları açısından üç ülkenin de en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanında problem kurma etkinliğine sahip olduğu buna karşın hiçbir ülkenin ders kitabının olasılık öğrenme alanıyla ilgili problem kurma etkinliği içermediği anlaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde üç ülkenin de problem kurma etkinliklerine yeterince yer vermediği, var olan etkinliklerin de türlerine, öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre dengeli bir dağılım göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle kitap yazarlarına problem kurma etkinliklerine yeterince ve nitelikli olarak yer vermeleri gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.


Anahtar Kelimeler: Problem kurma, karşılaştırmalı eğitim, ders kitabı, uluslararası karşılaştırma, kültürlerarası karşılaştırma


INTERNATIONAL COMPARISON OF PROBLEM-POSING ACTIVITIES IN MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS

ABSTRACT

This study seeks to analyze the problem-posing activities in the math textbooks of Turkey, Singapore and Canada. To do so, it draws on the document analysis method, and first identifies the problem-posing activities in the textbooks and then classifies these activities by type, learning area and sub-learning area. Overall, the problem-posing activities are overall most frequently available in the CAN textbooks and least frequently available in the SGP textbooks. This study, on the other hand, shows that most of the problem-posing activities are in the semi-structured type, relative to the other two types, and this type is most frequently found in the Canadian textbooks. The findings on learning areas yield that all the countries have the highest number of the problem-posing activities in the learning area of numbers and operations; however, there is no problem-posing activity in the learning area of probability in any of the textbooks. This study reports that these three countries fail to give prominence to problem-posing activities and that the problem-posing activities available do not show a balanced distribution by type, learning area and sub-learning area. Considering these, this study concludes with the suggestion to include an adequate number of high-quality problem-posing activities in mathematics textbooks.

Keywords: Problem posing, comparative education, mathematics textbook, international comparison, crosscultural comparison

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nazan09gunduz@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-4208-3807>

² İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ckilic@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-4814-0358>

1. GİRİŞ

Matematik eğitiminde öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri olan problem çözme (PÇ) üzerine sayısız araştırma yapılmıştır ve bu sayı giderek artmaktadır. Son 30 yıl içerisinde PÇ ile bağlantılı olan problem kurma (PK) ile ilgili çalışmalar yapıldığı ve ülkelerin öğretim programı reformlarında PK'ye ilişkin profilin geliştirildiği gözlenmiştir (örn. Çin Eğitim Bakanlığı, 2011; Gencer, 2019; Işık vd., 2012; Kar vd., 2010; Kılıç, 2017; Kruteskii, 1976; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Şimşek, 2012). Nitekim iyi problem kurucuların aynı zamanda iyi birer problem çözücü olduğu ya da bunun tam tersinin doğru olduğu ifade edilmektedir (Xie & Masingila, 2017).

İngilizcede “problem posing” olarak ifade edilen ve dilimizde yaygın olarak “problem kurma” olarak kullanılan bu beceri; “bir problemin yeniden düzenlenmesi” (Leung, 1993; Silver, 1994); “baştan problem oluşturma veya problemin verilerinin değiştirilerek yeniden oluşturulması” (Ticha & Hospesova, 2009); “verilen bir durum veya deneyimden yeni bir problem oluşturma” (NCTM, 2000); “öğrencilerin somut durumlara yönelik yaptıkları yorumları anlamlı birer matematiksel problem olarak biçimlendirmesi” (Stoyanova & Ellerton, 1996) veya “öğrencilerin farklı metotlar yoluyla baştan problem üretmesi” (Kojima vd., 2009) şeklinde farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Ev Çimen ve Yıldız (2017) ise PK'yi öğrenciye şekil, tablo, görsel vb. herhangi bir durum, gerçek yaşam durumu veya serbest bir durum verildiğinde, öğrencinin geçmiş deneyimlerini ve üst bilişsel becerilerini kullanarak değişik ürünler oluşturmasını beklemek şeklinde özetlemiştir.

PK etkinliklerinin öğrencilerin, düşüncelerini PÇ prosedürlerinin ötesine genişletmesini gerektirebilen, bilişsel olarak zorlayıcı görevler olmasından dolayı (Cai & Hwang, 2002) farklı öğrenme türlerini tetikleyeceği (Doyle, 1983) ve öğrencilerin zengin matematiksel gelişimleri için entelektüel bağlamlar sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Cai vd., 2016). Buradan hareketle PK etkinliklerinin katkıları ve neden matematik eğitiminde yer alması gerektiği aşağıda daha detaylı olarak ele alınmıştır.

1.1. Problem kurma etkinlikleri matematik eğitiminde neden yer almalıdır?

PK etkinliklerinin hem matematik hem de okuma gibi diğer alanlarda öğrencilerin öğrenmelerine pek çok fayda sağladığı belirtilmiştir (Kılıç, 2014; Liv vd., 2020; Rosenshine vd., 1996). PK etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını, yaratıcılığını ve matematiksel bilgilerini geliştirmeye yardımcı olduğu (Singer vd., 2013; Otun & Njoku, 2020); matematik öğrenimi sırasındaki öğrencilerin yanlış anlamalarını ortadan kaldırıp matematik fobilerini azaltmada etkili olduğu (Altun, 2001; Cai vd., 2012), öğrencileri matematik dersine motive ettiği (Cai vd., 2012; Presmeg & Van Harpen, 2013), öğrencilerin matematiksel bilgiyi entegre etme becerilerini ortaya çıkardığı (Kılıç, 2017) belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olarak (Cankoy, 2014), problem çözme becerilerini daha iyi geliştirdiği (Cai & Hwang, 2002; Kalaycı, 2014; Kılıç, 2011; Suarsana vd., 2019), kavramların ve süreçlerin kavrayışına ilişkin içgörü kazandırmada (English, 1997) etkili olduğu ileri sürülmüştür. Çarkçı (2016) tarafından PÇ'yi farklı bir şekilde ele almak olarak ifade edilen PK'nin, öğrencilerin ilişkilendirme, akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Cai vd., 2016; NCTM, 1991) ifade edilmiştir. Ayrıca PK belirli bir durumu keşfetmeyi amaçlayan problemlerin üretilmesini ve onu çözme sürecinde bir problemin yeniden formüle edilmesini içerdiğinden, öğrencileri PÇ'ye teşvik etmek hem öğrencilerin problem durumlarını anlamasını hem de daha gelişmiş PÇ stratejilerinin oluşmasını destekleyecektir (Cai vd., 2016). PK becerisinin yukarıda belirtilen tüm katkıları göz önünde bulundurulduğunda ülkelerin öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alması bunun yansımaları olarak da ders kitaplarında PK'ye ilişkin etkinliklere yer verilmesi beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın farklı perspektiflerden problem kurma türleri önemi

Literatür incelendiğinde PK'ye yönelik farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Silver'ın (1994) yaklaşımına göre PK türleri çözüm öncesi, çözüm sırası ve çözüm sonrası olmak üzere üç kategoride incelenmektedir. Çözüm öncesi PK türünde verilen bir durumla ilgili olarak öğrencilerden problem kurması beklenirken, çözüm sırası PK'de çözümü verilen bir probleme ilişkin yeni bir problem kurulması mantığı vardır. Çözüm sonrası PK türünde ise daha önceden çözülmüş bir problemin amaçlarının değiştirilerek yeniden yazılması söz konusudur.

Chrisstou vd. (2005) tarafından ileri sürülen bir diğer yaklaşıma göre PK stratejileri 4 kategoride incelenmiştir. Bunlardan ilki öğrencilere herhangi bir durum verilerek problem kurmalarının istendiği düzenleme, ikincisi öğrencilerin probleme yönelik verilen bir cevaptan yola çıkarak yeni bir problem kurmasını içeren seçme, üçüncüsü öğrencilerin matematiksel işlemleri kullanarak problem kurması olan kavrama ve düzenleme, sonuncusu ise öğrencilerin görsel temsilleri kullanarak problem kurmalarının istendiği dönüştürme/ transfer etme kategorileridir.

Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından ortaya atılan ve araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen yaklaşım yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest PK etkinlikleri olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Yapılandırılmış PK türünde öğrencilere bir problem veya çözümü verilerek, onlardan benzer yapıda bir problem

kurmaları beklenirken, yarı yapılandırılmış PK türü öğrencilere verilen bir durumdan daha önceki bilgi ve becerilerinden yararlanarak yeni bir problem kurmaları veya yarım kalmış bir problemi tamamlamaları şeklinde ifade edilebilir. Serbest PK türünde ise öğrencilere doğal veya yapay olarak verilmiş herhangi bir durumdan kolay veya zor problem üretmeleri istenir.

1.3. Matematik ders kitapları

Öğrencilere öğrenme, öğretmenlere öğretim açısından zengin fırsatlar sağlayan ve temel kaynak olarak sınıf çalışmaları üzerinde büyük etkileri gözlenen ders kitaplarının, matematik öğretiminin omurgasını oluşturduğu ifade edilmektedir (da Ponte & Marques, 2007; Fan vd., 2013; Kajander & Lovric, 2009; Yan, 2017). Bir konu kategorisinde belirli bir eğitim seviyesi sağlamak üzere tasarlanmış, sistematik olarak organize edilmiş materyal olan ders kitaplarının (Kilpatrick, 2014), ait oldukları ülkelerin öğretim politikalarının uygulanmasında önemli bir rol oynadığı (Oates, 2014) ve öğrenme ve öğretime yönelik geniş bir vizyon sunma rolüne sahip olduğu belirtilmektedir (Dole & Shield, 2008).

İlkokul ve ortaokullarda soyut olan matematik programlarını temsil eden matematik ders kitaplarının günlük sınıf uygulamalarında yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir (Mullis vd., 2012). Matematik ders kitaplarının sınıfta uygulanan pedagojik yaklaşımlar ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarını belirlemede ve öğrencilere konuların ne zaman öğretilbileceği gibi konularda kritik bir görev aldığı ifade edilmiştir (Johansson, 2005; Stylianides, 2009; Valverde vd., 2002). Ayrıca ders kitabının sağladığı örnekler, etkinlikler, alıştırmalar gibi matematiksel görevler, matematik dersi yönergelerinin ana odağını oluşturmaktadır (Pepin & Haggarty, 2001; Silver vd., 2009; Thomson & Fleming, 2004). Böylelikle ders kitabında yer alan bilgi ve pedagojik yaklaşım ile sınıfta öğretilmesi amaçlanan matematik programı otomatik olarak gerçekleştirilebilir (Tan vd., 2018).

Ders kitapları öğrencilerin matematikteki performanslarını tahmin etmede önemli materyaller olduğundan, bazı araştırmalar ders kitaplarının analizlerinin öğrenci başarısındaki farklılıkları açıklamada önemli bir araç sağlayabileceğini vurgulamaktadır (Reys vd., 2004; Zhu & Fan, 2006). Ders kitaplarının öğrencilerin matematik öğrenme fırsatlarını oluşturmada iyi bir kaynak olduğu bulgusu, 1990'lerden sonra farklı ülkelerin ders kitaplarının analizlerine odaklanan bir dizi çalışma ile sonuçlanmıştır (Özer & Sezer, 2014).

Matematik ders kitaplarında sunulan problemler, öğrencilerin matematik öğrenme fırsatlarının temelini oluşturur (Doyle, 1983; NCTM, 2000). Ders kitaplarının içerik analizinin yanı sıra (Törnroos, 2005), ders kitabı problemlerini öğrencilerin matematik öğrenme fırsatlarını görmek için bir pencere olarak analiz etmek, eğitim araştırmalarında başka bir yararlı fikirdir (Li, 2000). Ders kitaplarının analizleri, uluslararası karşılaştırmaların öğretim ve öğrenmedeki rolü nedeniyle çok önemli hâle gelmiştir (Fan, 2013). Bu araştırmada da gelecekteki ders kitaplarının tasarlanmasına ışık tutabilmesi amacıyla matematik ders kitaplarındaki PK etkinliklerinin analiz edilmesi önemli görülmektedir. hâle

1.4. Araştırmanın gerekçesi ve mantığı

Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda PK'nın matematik etkinliklerinin merkezinde ve matematik öğretim programlarının önemli bir bileşeni olduğu belirtilmiştir (Cai & Jiang, 2017; Deringöl, 2020; Ev Çimen & Yıldız, 2016; Kılıç, 2011; Singer vd., 2013). PK etkinliklerinin öğrencilerin matematiği öğrenmeleri ve anlamlandırmaları üzerindeki etkisi dikkate alındığında, matematik öğretiminde daha merkezi bir rol oynaması için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği hazır kaynakların olması gerekli görülmektedir (Lu & Wang, 2006; Wang & Lu, 2000). Öğretimsel değişim ve gelişim için güçlü birer araç olan öğretim programlarının potansiyel uygulanmış şekli olarak görülen matematik ders kitaplarının, öğretim programı ile öğretmen ve öğrenciler arasında köprü oluşturduğu göz önüne alındığında (Cai & Howson, 2013; Chen & He, 2016), matematik ders kitaplarında PK etkinliklerinin yeterli ölçüde yer alması gerektiği savunulmaktadır. Ancak hâlihazırda, bu ders kitaplarının dayandığı müfredat standartlarının aksine, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçekte kullandıkları matematik ders kitaplarında PK'ye odaklanan bir araştırma eksikliği vardır (Cai vd., 2016). Ders kitapları öğretim ve öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığından ve çoğunlukla neyin öğretileceğini ve öğrencilerin ne öğreneceğini belirlediğinden, ders kitaplarının analizi öğrenci başarısındaki farklılıkların nedenlerine ilişkin içgörüler sağlayabilir (Fuson vd., 1988; Reys vd., 2004; Zhu & Fan, 2006). Ülkeler arasında ders kitabı karşılaştırmaları ise temel matematiksel fikirleri öğretmek ve öğrenmek için alternatifler sağlar (Ding & Li, 2010).

Literatür incelendiğinde matematik ders kitaplarındaki problem kurma etkinliklerini inceleyen az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür (Cai & Jiang, 2017; Deringöl, 2020; Ev Çimen & Yıldız, 2017). Cai ve Jiang (2017) Çin ve Amerika'da okutulan ilkökul matematik ders kitaplarındaki PK etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Sonuç olarak Çin matematik ders kitabındaki PK etkinliklerinin Amerika ders kitaplarındakinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak her iki ülkenin de genel anlamda düşük oranda PK etkinliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte PK etkinliklerinin her iki ülkede de sayılar ve işlemler öğrenme alanında daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Çin kitaplarında bütün öğrenme alanlarına ilişkin PK etkinliğine

örnek bulunurken, Amerika kitaplarında ölçme ile ilgili bir etkinlik bulunamamıştır. Ayrıca Çin kitaplarında verilen bir bilgi veya örnek bir soruya dayalı PK etkinlik türü, Amerika ders kitaplarında ise belirli bir aritmetik işleme dayalı PK etkinlikleri daha fazla yer almıştır. Ev Çimen ve Yıldız (2017) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Türkiye’de ortaokul düzeyinde okutulan MEB ve özel yayınevlerine ait matematik ders kitaplarındaki PK etkinlikleri incelenmiştir. Sonuç olarak bir kitap haricinde diğer kitaplarda PK etkinliklerinin sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte işleme uygun PK türünde ve sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilgili PK etkinliklerinin en fazla sayıda olduğu görülmüştür. Benzer şekilde ulusal düzeydeki ilkökul matematik ders kitaplarındaki PK etkinliklerini inceleyen Deringöl (2020) birinci sınıf matematik ders kitaplarında PK etkinliğine rastlamamıştır. Ayrıca serbest türde PK etkinliklerine dair bir örnek bulurken en fazla yarı yapılandırılmış türde PK etkinliklerinin olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesine göre incelendiğinde ise üçüncü sınıf ders kitaplarında daha fazla PK etkinliğinin olduğu belirlenmiştir.

Ders kitaplarında PK etkinliklerinin ne düzeyde yer aldığını sınırlı sayıda çalışmanın incelemesi ve bunlardan yalnızca birinin ülkeler arası karşılaştırma içermesi, uluslararası düzeyde başarı gösteren ülkelerin PK çalışmalarına yaklaşımını öğrenme ve referans alma açısından eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın ise bu eksikliği gidermede bir basamak olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir. Nitekim PISA ve TIMSS gibi uluslararası düzeyde Türkiye’ye nazaran yüksek başarı gösteren Kanada ve genellikle zirvede olan Singapur gibi iki ülkenin ders kitapları karşılaştırma için referans alınmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçların ders kitabı yazarlarına içerik planlama açısından bir yol haritası çizebileceği öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın problemi

Bu çalışmada Türkiye, Singapur ve Kanada’da ortaokul matematik öğretiminde kullanılan matematik ders kitaplarındaki PK etkinliklerinin karşılaştırmalı analizinin yapılması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak araştırma problemi; “Türkiye, Singapur ve Kanada ortaokul matematik ders kitaplarındaki problem kurma etkinlikleri açısından nasıldır?” şeklindedir.

Alt problemler ise;

Türkiye, Singapur ve Kanada matematik ders kitaplarında bulunan problem kurma etkinlikleri

- 1- Öğrenme alanlarına göre nasıl değişmektedir?
- 2- Problem türleri ve öğrenme alanlarına (ikisi birlikte dikkate alındığında) göre nasıl değişmektedir?
- 3- Öğrenme alanı, alt öğrenme alanı ve problem türüne (üçü birlikte dikkate alındığında) göre birlikte nasıl değişmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Türkiye, Singapur ve Kanada ortaokul matematik ders kitaplarındaki PK etkinliklerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır (Bowen, 2009). Tematik analiz ve içerik analiziyle yakından ilişkili olan doküman analizi, içeriği dikkatlice inceleme, gözden geçirme ve yorumlama, veri içindeki örüntüleri tanıma, ortaya çıkan temaları şekillendirme ve kategorileri oluşturma gibi yinelemeli bir süreçten oluşmaktadır (Bowen, 2009). Karşılaştırmalı çalışmalar, öğrencilerin matematikteki öğrenme deneyimleri ile ilgili beklentilerdeki benzerlik ve farklılıkları anlamak için ülkeler arasında ders kitaplarında sunulan problemlerin analizine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada veri analiz kaynağı olarak ders kitapları kullanılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada ise Stonoyava ve Ellerton (1996) tarafından ortaya atılan kavramsal çerçeveden yola çıkarak Ev Çimen ve Yıldız’ın (2016) geliştirdiği yaklaşım kullanılmıştır.

2.2. Türkiye, Singapur ve Kanada ders kitaplarının seçimi

PK etkinliklerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada TR (Türkiye), SGP (Singapur) ve CAN (Kanada) matematik ders kitapları incelenmiştir. Bu üç ülkenin seçilmesinin nedeni ise TIMSS ve PISA gibi uluslararası düzeyde matematik başarısını ölçen sınavlarda CAN ve SGP’nin TR’ye nazaran daha yüksek başarı sergilemesi ve TR kitaplarının bu ülkelerin ders kitaplarıyla karşılaştırılması suretiyle ne gibi eksik veya artı yönlerinin olduğunun araştırılmak ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmak istenmesidir.

Türkiye’de uygulanan Matematik Dersi Öğretim Programı’na (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) (MEB, 2018) bakıldığında, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı kısmı sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Singapur matematik dersi öğretim programına bakıldığında sayı ve cebir, ölçme ve geometri, istatistik ve olasılık öğrenme alanlarından oluşurken (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2013), Kanada matematik dersi öğretim programında ise sayı, cebir, veri, uzamsal düşünme ve finansal okuryazarlıktır.

TR ders kitapları özel yayınevleri ve MEB'e bağlı olmak üzere iki türde hazırlanmaktadır. Bu çalışmada MEB yayınevlerine göre daha güncel olan özel yayınevlerinin hazırladığı ders kitapları tercih edilmiştir. SGP'de ders kitapları özel yayınevleri tarafından hazırlanmakta ancak Eğitim Bakanlığının onayına bağlı olarak okullarda okutulmaktadır. Bu nedenle özel bir yayınevi olan Shinglee Publishers tarafından basılan ve ÖEB tarafından okutulması onaylanan New Syllabus serisi Singapur'u temsil eden kitaplar olarak seçilmiştir. Kanada'yı temsil etmek üzere, ortaokullarda en fazla kullanılan matematik kitabı olan Make Sense serisi seçilmiştir. Tablo 1'de çalışmada incelenen kitaplara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.*Çalışmada İncelenen Kitaplar*

Sınıf/Ülke	Türkiye
Türkiye	Ortaokul Matematik 5. Sınıf Ders Kitabı, TUNA Yayınları, 2019
	Ortaokul Matematik 6. Sınıf Ders Kitabı, ÖĞÜN Yayınları, 2019
	Ortaokul Matematik 7. Sınıf Ders Kitabı, Ekoyay Yayınları, 2019
	Ortaokul Matematik 8. Sınıf Ders Kitabı, Kök E Yayınları, 2019
Singapur	New Syllabus Primary Mathematics 5A-5B, Shing Lee, 2018
	New Syllabus Primary Mathematics 6A-6B, Shing Lee, 2018
	New Syllabus Mathematics 1(7. Sınıf), Shinglee, 2018.
	New Syllabus Mathematics 2(8.sınıf), Shinglee, 2018
Kanada	Math Make Sense 6, Pearson, 2009
	Math Make Sense 7, Pearson, 2007
	Math Make Sense 8, Pearson, 2008
	Math Make Sense 9, Pearson, 2009

2.3. Verilerin analiz çerçevesi ve süreci

Bu çalışmada Ev Çimen ve Yıldız'ın (2017), Stonoyava ve Ellerton'un (1996) PK çerçevesini temel alarak geliştirdiği kuramsal çerçeve kullanılmıştır. Buna göre PK etkinlikleri serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem olarak sınıflandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış PK türleri ise Tablo 2'de görüldüğü üzere sonuca/birime uygun, işleme uygun, problem cümlesine uygun, grafiğe uygun, görsele uygun, tabloya uygun, matematiksel kurala uygun, örüntüye uygun ve benzetime uygun olmak üzere dokuz alt kategoride incelenmiştir.

Tablo 2.*Problem Kurma Etkinliği Türleri*

1.Serbest PK Etkinlikleri	Herhangi bir bilgi vermeden ve sınırlama yapmadan öğrenciden problem kurması istenir.
2.Yapılandırılmış PK Etkinlikleri	Öğrenciye bir problem verilir ve bu probleme benzer bir problem kurması istenir.
3.Yarı Yapılandırılmış PK Etkinlikleri	
Sonuca/Birime Uygun	Öğrenciye bir sonuç veya birim veya birim verilerek çözüldüğünde bu sonucu verecek şekilde bir problem kurması istenir.
İşleme Uygun	Öğrenciye işlem veya çözüm verilir. Bu işlem veya çözüme uygun problem kurması istenir.
Problem Cümlesine Uygun	Öğrenciye bir cümle verilir ve bu cümleyi tamamlayan veya içeren bir problem kurması istenir.
Grafiğe Uygun	Öğrenciye veriye dayalı tamamlanmış veya eksik bir grafik verilebilir. Buna dayanarak bir problem kurması istenir.
Görsele Uygun	Öğrenciye model, diyagram vb. bir görsel verilerek bu görselin kullanıldığı bir problem yazması istenir.
Tabloya Uygun	Bir tablo verilerek, öğrenciden bu tablodaki verilere uygun problem kurması istenir.
Matematiksel Bir Kurala Uygun	Öğrenciye matematiksel bir kural verilerek buna uygun problem kurması istenir.
Örüntüye Uygun	Öğrenciye sayılar veya nesnelerin olduğu bir örüntü verilerek buna uygun problem kurması istenir.
Benzetime Uygun	Öğrenciye gerçek somut bir nesne verilerek bu nesneyi içeren bir problem kurması istenir.

Üç ülkenin de incelenecek kitapları belirlendikten sonra her ülkenin matematik ders kitaplarında bulunan PK etkinlikleri belirlenmiştir. Bu etkinlikler sayfa numaraları ve kitap isimleriyle excel dosyasına kodlandıktan sonra

her etkinliğin hangi türde olduğu, hangi öğrenme alanı ve alt öğrenme alanında olduğu belirlenmiştir. İki araştırmacı tarafından yapılan kontroller ve görüşmeler sonunda kategorilerin uygunluğuna fikir birliğine varılarak karar verilmiştir. Sonrasında her üç ülkenin ders kitaplarında yer alan PK etkinlikleri; türlerine, öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre tablolaştırılarak sunulmuş ve karşılaştırmalı yorumları yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışma insanlarla ilgili veya deney hayvanlarıyla ilgili herhangi bir veri toplama süreci içermemektedir. Bu nedenle “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Türkiye (TR), Singapur (SGP) ve Kanada (CAN) matematik ders kitaplarındaki problem kurma etkinliklerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Ders Kitaplarındaki Problem Kurma Sayılarının Ülkelere Göre Karşılaştırılması

Ülkeler	TR		SGP		CAN		Ortalama	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	37	40,2	12	13	43	46,7	30,6	100

Tablo 3 incelendiğinde TR matematik ders kitaplarında 37, SGP’de 12, CAN’da 43 PK etkinliğinin olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla en fazla CAN, en az SGP ders kitaplarında PK etkinliği yer almıştır. Üç ülkenin ders kitaplarındaki ortalama PK etkinliği sayısının 30,6 olduğu göz önüne alındığında TR ve CAN’ın ortalama üzerinde kalırken, SGP’nin ortalama altında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

Ders Kitaplarındaki Problem Kurma Sayılarının Ülkelere ve Öğrenme Alanlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrenme Alanı/Ülkeler	TR		SGP		CAN		Ortalama	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sayılar ve İşlemler	22	59,4	5	41,6	31	72,1	19,3	63,1
Geometri ve Ölçme	14	37,8	1	8,3	1	2,3	5,3	17,3
Cebir	1	2,7	5	41,6	11	25,6	5,7	18,6
Veri İşleme	-	-	1	8,3	-	-	0,3	1
Olasılık	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	37	100	12	100	43	100	30,6	100

Tablo 4 ders kitaplarında yer alan PK etkinliklerinin öğrenme alanlarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre TR’de en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanında (%59,4) olmak üzere, geometri ve ölçme (%37,8) ile cebir (%2,7) öğrenme alanlarında PK etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür. SGP’ye bakıldığında en fazla sayılar ve işlemler (%41,6) öğrenme alanında olmak üzere olasılık hariç tüm alanlarda PK etkinliğinin olduğu, CAN’da ise diğer ülkelere benzer olarak en fazla sayılar ve işlemler (%72,1) öğrenme alanında, sonrasında cebir (%25,6) ile geometri ve ölçme (%2,3) öğrenme alanlarında PK etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sayılar ve işlemler (31) ile cebir (11) öğrenme alanlarında en fazla CAN’ın, geometri ve ölçme (14) öğrenme alanında en fazla TR’nin, veri işleme öğrenme alanında ise yalnızca SGP’nin (1) matematik ders kitaplarında PK etkinliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığında üç ülkede toplam en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanında (%63,1), sonrasında ise sırasıyla geometri ve ölçme (%17,3), cebir (%18,6), veri işleme (%1,1) öğrenme alanlarında PK etkinliği bulunmaktadır.

Tablo 5.

Ders Kitaplarındaki Problem Kurma Sayılarının Problem Türüne ve Ülkelere Göre Karşılaştırılması

Problem Türü/Ülkeler	TR		SGP		CAN		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yapılandırılmış Problem Kurma	23	62,2	1	8,3	2	4,7	26	28,3	
Serbest Problem Kurma	-	-	4	33,3	5	11,6	9	9,8	
Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma	Sonuca/Birime Uygun	2	5,4	-	-	4	9,3	6	6,5
	İşleme Uygun	10	27	2	16,7	24	55,8	36	39,1
Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma	Problem Cümlesine Uygun	2	5,4	1	8,3	-	-	3	3,3
	Grafığe Uygun	-	-	1	8,3	-	-	1	1,1
	Görsele Uygun	-	-	1	8,3	5	11,6	6	6,5
	Tabloya Uygun	-	-	2	16,7	3	7	5	5,4

Tablo 5 (devamı).*Ders Kitaplarındaki Problem Kurma Sayılarının Problem Türüne ve Ülkelere Göre Karşılaştırılması*

Problem Türü/Ülkeler	TR		SGP		CAN		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yarı Matematiksel Kurala Uygun	-	-	-	-	-	-	-	-
Yapılandırılmış Örüntüye Uygun	-	-	-	-	-	-	-	-
Problem Kurma Benzetime Uygun	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	37	100	12	100	43	100	92	100

Tablo 5'te TR, SGP ve CAN ders kitaplarında yer alan PK etkinliklerinin türlerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre TR ders kitaplarında yer alan PK etkinliklerinin %62,2'si yapılandırılmış PK türünden (23) oluşmaktadır. TR'de serbest türde PK etkinliği bulunmazken, 2'si (%5,4) sonuca/birime uygun, 10'u (%27) işleme uygun, 2'si (%5,4) problem cümlesine uygun olmak üzere 14 yarı yapılandırılmış PK (YYPK) etkinliği yer almaktadır. SGP kitapları incelendiğinde yapılandırılmış 1 (%8,3) ve serbest türde 4 (%33,3) PK etkinliği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2'si (%16,7) işleme uygun, 1'i (%8,3) problem cümlesine uygun, 1'i (%8,3) grafiğe uygun, 1'i (%8,3) görsele uygun, 2'si (16,7) tabloya uygun olmak üzere 7 (%58,3) YYPK etkinliği belirlenmiştir. Dolayısıyla SGP matematik ders kitaplarında en fazla YYPK etkinliği bulunmaktadır. Ayrıca SGP'de diğer iki ülkeye nazaran PK etkinliklerinin türlerine göre daha dengeli bir dağılım izlediği söylenebilir.

CAN matematik ders kitapları incelendiğinde yapılandırılmış türde 2 (%4,7), serbest türde 5 (%11,6) PK etkinliği bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış türde ise toplamda 36 (83,7) PK etkinliğine rastlanılmıştır. Bunların 24'ü (%55,8) işleme uygun, 5'i görsele uygun (%11,6), 3'ü (7) tabloya uygun türünde PK etkinlikleridir.

Yapılandırılmış PK türüne üç ülke arasında en fazla TR ders kitaplarında rastlanırken, serbest PK türünün SGP ve CAN kitaplarında benzer sayıda yer aldığı belirlenmiştir. YYPK etkinliği sayısı toplamda en fazla CAN matematik ders kitaplarında bulunmuştur. Bunun alt kategorileri incelendiğinde ise sonuca birime uygun, görsele ve tabloya uygun PK etkinliğinin en fazla CAN, işleme uygun ve problem cümlesine uygun PK etkinliğinin en fazla TR, grafiğe uygun PK etkinliğinin ise en fazla SGP ders kitaplarında olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her üç ülkenin kitaplarında da matematiksel kurala, örüntüye ve benzetime uygun türlerinde PK etkinliğine ulaşılamamıştır.

Tablo 6.*Yapılandırılmış Problem Kurma Etkinliklerinin Öğrenme Alanı ve Ülkelere Göre Karşılaştırılması*

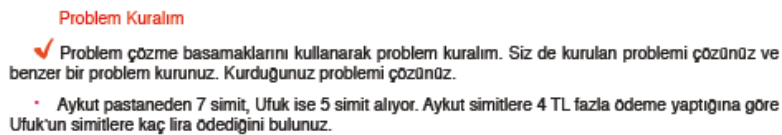
Etkinlik Türü	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	TR	SGP	CAN	Top.
			f	f	f	f
Yapılandırılmış Problem Kurma	Sayılar ve İşlemler	Doğal sayılarda işlemler	5	-	1	6
		Kesirlerde İşlemler	3	1	-	4
		Ondalık Sayılar	1	-	-	1
	Geometri ve Ölçme	Açılar	3	-	-	3
		Alan Ölçme	6	-	-	6
		Geometrik Cisimler	3	-	-	3
		Sıvı Ölçme	2	-	-	2
Çokgenler	-	-	1	1		

Tablo 6'da TR, SGP ve CAN matematik ders kitaplarında yer alan yapılandırılmış PK etkinliklerinin öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına göre karşılaştırılması verilmiştir.

Üç ülkenin ders kitaplarında yer alan yapılandırılmış PK etkinliklerinin yalnızca sayılar ve işlemler ile geometri ve ölçme öğrenme alanlarında olduğu belirlenmiştir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanında yapılandırılmış türde 11 PK etkinliğinin olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanı ile TR'de 5, CAN'da 1, kesirlerde işlemler ile TR'de 3, SGP'de 1, ondalık sayılar ile TR'de 1 yapılandırılmış PK etkinliği yer almıştır.

Aşağıda incelenen ders kitaplarının sayılar ve işlemler öğrenme alanıyla ilgili yapılandırılmış PK etkinliği örnekleri verilmiştir.

Şekil 1'de TR altıncı sınıf matematik ders kitabında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanı, doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanıyla ilgili yapılandırılmış PK etkinliğine yer verilmiştir.

*Şekil 1. Yapılandırılmış problem kurma etkinliği (TR 6.sınıf, s. 32)*

Şekil 2’de SGP 6. sınıf matematik ders kitabında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanı ve kesirlerde işlemler alt öğrenme alanına ilişkin örnek verilmiştir.


MATHS JOURNAL

Write a word problem involving at least two out of the four operations involving fractions.

Example

Mr Ho spent $\frac{1}{4}$ of his salary on transport and $\frac{2}{5}$ on food. He saved $\frac{5}{7}$ of the remainder and divided the rest equally among his 4 children. What fraction of Mr Ho’s salary did each child get?

The four operations are addition, subtraction, multiplication and division.



Şekil 2. Yapılandırılmış problem kurma etkinliği (SGP 6A, s. 76)

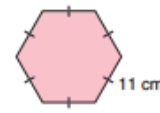
Geometri ve ölçme öğrenme alanına yönelik her üç ülkenin matematik ders kitaplarında toplamda 15 yapılandırılmış PK etkinliğinin olduğu görülmüştür. Alt öğrenme alanları açısından bakıldığında alan ölçmeye yönelik TR’de 6, geometrik cisimler ve açılara yönelik TR’de 3, sıvı ölçme ile ilgili TR’de 1 ve çokgenlerle ilgili CAN’da 1 yapılandırılmış PK etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir. Yapılandırılmış PK türünde en fazla doğal sayılarda işlemler ve alan ölçme alt öğrenme alanlarında etkinliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Toplamda TR’nin ders kitaplarında SGP ve CAN’a göre daha fazla yapılandırılmış PK etkinliğinin olduğu göze çarpmaktadır.

Şekil 3’te CAN 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanı ve çokgenler alt öğrenme alanına ilişkin örnek verilmiştir.

7. The side length of a regular hexagon is 11 cm.

a) Write an equation you can solve to find the perimeter of the hexagon.

b) Solve the equation.



8. Use questions 6 and 7 as a guide.

a) Write your own problem about side length and perimeter of a figure.

b) Write an equation you can use to solve the problem.

c) Solve the equation.

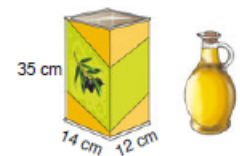
Şekil 3. Yapılandırılmış problem kurma etkinliği (CAN 7.sınıf, s. 225)

Şekil 4’te TR sınıf matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanı ve geometrik cisimler alt öğrenme alanına ilişkin örnek verilmiştir.

Problem Kuralım

✓ Problem çözme basamaklarını kullanarak problem kuralım. Siz de kurulan problemi çözünüz ve benzer bir problem kurunuz. Kurduğunuz problemi çözünüz.

• Ayşe Hanım, teneke kutu ile sıvı yağ almış ve hacmi 840 cm^3 olan yağdanlığını doldurmuştur. Teneke kutunun boyutları yandaki şekilde verildiğine göre kutuda kalan yağın yüksekliğini bulunuz.



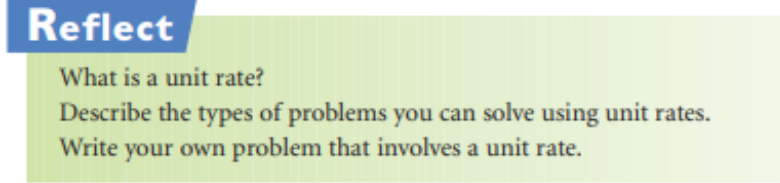
Şekil 4. Yapılandırılmış problem kurma etkinliği (TR 6.sınıf, s. 325)

Tablo 7.*Serbest Problem Kurma Etkinliklerinin Öğrenme Alanı ve Ülkelere Göre Karşılaştırılması*

Problem Türü	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	TR	SGP	CAN	Top.	
			f	f	f	f	
Serbest Problem Kurma	Sayılar ve İşlemler	Doğal sayılarda işlemler	-	-	2	2	
		Oran ve Orantı	-	1	1	2	
		Yüzdeler	-	-	1	1	
	Geometri ve Ölçme	Geometrik Cisimler	-	1	-	1	
		Cebirsel İfadeler	-	1	-	1	
		Cebir	Eşitsizlikler	-	1	-	1
			Eşitlik ve denklem	-	-	1	1

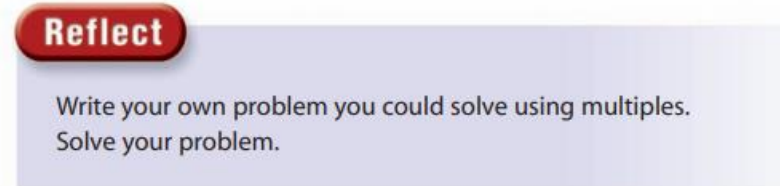
Tablo 7’de TR, SGP ve CAN ortaokul matematik ders kitaplarında mevcut olan serbest PK etkinliklerinin öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları yönüyle karşılaştırılması sunulmuştur. Buna göre serbest PK etkinliklerinin cebir, sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer aldığı belirlenmiştir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanında toplamda 5 serbest PK etkinliğiyle karşılaşılmıştır. Alt öğrenme alanları açısından incelendiğinde doğal sayılarda işlemler ile ilgili CAN’da 2, oran-orantı ile ilgili SGP’de 1 ve CAN’da 1, yüzdeler ile ilgili CAN’da 1 serbest PK etkinliği olduğu belirlenmiştir. TR’de ise her üç öğrenme alanında serbest PK etkinliğine rastlanmamıştır.

Şekil 5’te CAN 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanı ve oran-orantı alt öğrenme alanına ilişkin örnek verilmiştir.



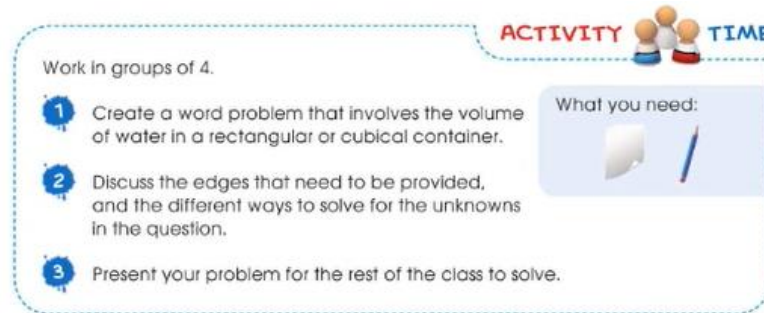
Şekil 5. Serbest problem kurma etkinliği (CAN 8.sınıf, s. 306)

Şekil 6’da CAN 6. sınıf matematik ders kitabında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanı ve yüzdeler alt öğrenme alanına ilişkin örnek verilmiştir.



Şekil 6. Serbest problem kurma etkinliği (CAN 6.sınıf, s. 58)


Geometri ve ölçme öğrenme alanında yalnızca SGP matematik ders kitaplarında serbest PK etkinliği bulunmuştur. Bu etkinlik ise geometrik cisimler alt öğrenme alanında yer almaktadır. Şekil 7’de bu etkinlik yer almaktadır.



Şekil 7. Serbest problem kurma etkinliği (SGP 6B, s. 75)

Cebir öğrenme alanında toplamda 3 serbest PK etkinliği belirlenmiştir. Alt öğrenme alanı yönüyle incelediğinde bunlardan 1'inin cebirsel ifadelerle ilgili SGP kitaplarında, 1'inin eşitsizliklerle ilgili SGP kitaplarında diğerinin ise eşitlik ve denklem ile ilgili CAN matematik ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür.

Şekil 8'de SGP 6. sınıf matematik ders kitabında yer alan cebir öğrenme alanı ve cebirsel ifadeler alt öğrenme alanına ilişkin örnek verilmiştir.


ACTIVITY  **TIME**

Work in pairs.

- 1 Ask your partner a question that includes a simple algebraic expression.
- 2 Get your partner to write the algebraic expression on the whiteboard and explain how he found the algebraic expression.

Example


Nora has x pens. Sam has 4 more pens than Nora. How many pens does Sam have?



Sam has $(x + 4)$ pens.

- 3 Check your partner's answer.
- 4 Switch roles and repeat 1 to 3.

What you need:



Şekil 8. Serbest problem kurma etkinliği (SGP 6A, s. 7)

Tablo 8.

Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma Etkinliklerinin Öğrenme Alanı ve Ükelere Göre Karşılaştırılması

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Y.Y Problem Şekli	TR f	SGP f	CAN f	Top. f
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	Tabloya Uygun	-	-	1	1
		Sonuca/Birime Uygun	2	-	1	3
		İşleme Uygun	9	-	11	20
	Doğal sayılarda işlemler	Problem Cüm. Uygun	2	1	-	3
		Görsele Uygun	-	1	3	4
		Tabloya Uygun	-	-	1	1
		Sonuca/Birime Uygun	-	-	1	1
Kesirlerde İşlemler	İşleme Uygun	-	-	7	7	
	Tabloya Uygun	-	1	1	2	
Cebir	Cebirsel İfadeler	Sonuca/Birime Uygun	-	-	2	2
		İşleme Uygun	-	2	-	2
	Eşitlik ve Denklem	İşleme Uygun	1	-	6	7
		Görsele Uygun	-	-	1	1
Doğrusal Denklemler	Grafığe Uygun	-	1	-	-	
	Veri İşleme	Veri Analizi	-	1	-	1

Tablo 8'de TR, SGP ve CAN matematik ders kitaplarında yer alan YYPK (yarı yapılandırılmış problem kurma) etkinliklerinin öğrenme alanı ve alt öğrenme alanları açısından karşılaştırılması verilmiştir. YYPK etkinliklerinin sayılar ve işlemler, cebir ve veri işleme öğrenme alanlarında yer aldığı görülmüştür.

Sayılar ve işlemler öğrenme alanında toplamda 32 YYPK etkinliği belirlenmiştir. Bunlardan 1'inin doğal sayılar alt öğrenme alanıyla ilgili ve tabloya uygun YYPK etkinliği olarak CAN matematik ders kitaplarında olduğu görülmüştür. Doğal sayılar ve işlemler alt öğrenme alanıyla ilgili sonuca/birime uygun YYPK türünde 2'si TR'de, 1'i CAN'da olmak üzere 3; işleme uygun YYPK türünde 9'u TR'de, 11'i CAN'da olmak üzere 20; problem cümlesine uygun türünde 2'si TR biri SGP olmak üzere 3; görsele uygun YYPK türünde 1'i SGP, 3'ü CAN olmak üzere 4; tabloya uygun YYPK türünde ise 1 etkinlik CAN matematik ders kitaplarında bulunmuştur.

Şekil 9'da CAN matematik ders kitaplarında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanının doğal sayılar alt öğrenme alanına ilişkin tabloya uygun türünde YYPK etkinliğine örnek verilmiştir.

2. The table shows the populations of the western provinces and territories in 2006.
- Find the total population of the 4 western provinces.
 - How many more people live in Saskatchewan than in Nunavut?
 - Make up your own problem about these data. Solve it.

Provinces and Territories	Population
British Columbia	4 113 487
Alberta	3 290 350
Saskatchewan	968 157
Manitoba	1 148 401
Yukon Territory	30 372
Northwest Territories	41 464
Nunavut	29 474

Şekil 9. Tabloya uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (CAN 6. sınıf, s. 53)

Sayılar ve işlemler öğrenme alanının bir başka alt öğrenme alanı olan doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanıyla ilgili sonuca/birime uygun türünde YYPK etkinliği Şekil 10'da yer almaktadır.

Sıra Sizde

3 işçi, 5 gün ve 9 işçi verilerini kullanarak orantı ile ilgili bir problem kurup çözünüz.

Şekil 10. Sonuca/Birime uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (TR 7. s. 148)

Şekil 11'de ise doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanı ile ilgili SGP matematik ders kitabında görsele uygun türünde YYPK etkinliği yer almaktadır.

ACTIVITY TIME

Work in groups of 4.

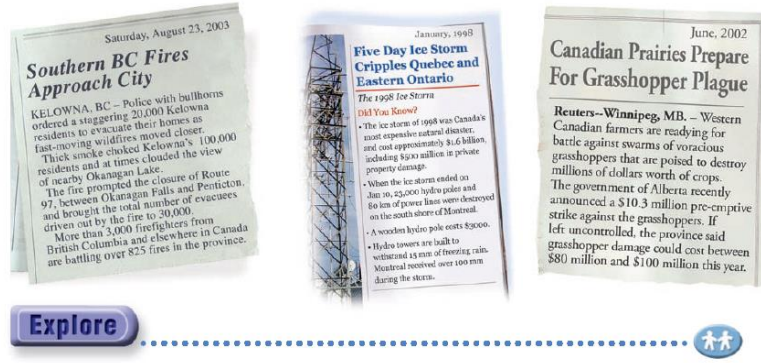
- Look at the picture shown.

- Create a word problem involving any two of the operations (+, -, x, ÷).
- Show how you solve the problem on .
- Exchange word problems with other groups to solve.

What you need:

Şekil 11. Görsele uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (SGP 6A, s. 82)

Şekil 12'de doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanı ile ilgili CAN matematik ders kitabında görsele uygun türünde YYPK etkinliği yer almaktadır.



Explore

Read the articles above.

- Use the numbers in the articles.
- Write a problem you would solve using each operation:
 - addition
 - subtraction
 - multiplication
 - division

Şekil 12. Görsele uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (CAN 6, s. 51)

Şekil 13'te yüzdeler alt öğrenme alanı ile ilgili SGP matematik ders kitabında tabloya uygun türünde YYPK etkinliği yer almaktadır.

2. (i) Complete Table 8.2.

In words	P is ____% of Q .	R is ____% of S .	T is ____% of U .
Percentage	$P = 20\% \times Q$	$R = \text{____}\% \times S$	$T = \text{____}\% \times U$
Fraction	$P = \text{____} (\text{fraction}) \times Q$	$R = \frac{1}{2} \times S$	$T = \text{____} (\text{fraction}) \times U$
Decimal	$P = \text{____} \times Q$	$R = \text{____} \times S$	$T = 1.25 \times U$

Table 8.2

(ii) Draw a model to illustrate each of the relationships, i.e. P and Q , R and S , and T and U .

(iii) Create a question similar to one of the three columns in Table 8.2 and challenge your classmate.

Şekil 13. Tabloya uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (SGP 7, s. 200)

Cebir öğrenme alanında toplamda 12 YYPK etkinliğinin olduğu görülmüştür. Bunlardan cebirsel ifadeler alt öğrenme alanıyla ilgili sonuca birime uygun türünde 2 tane CAN'da, işleme uygun türünde 2 tane SGP'de YYPK etkinliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşitlik ve denklem alt öğrenme alanıyla ilgili işleme uygun türünde 1'i TR, 6'sı CAN'da olmak üzere 7; görsele uygun türünde 1 tane CAN.'da YYPK etkinliğine ulaşılmıştır. Doğrusal denklemler alt öğrenme alanında ise grafiğe uygun türünde 1 YYPK etkinliği SGP ders kitaplarında bulunmuştur.

Şekil 14'te cebir öğrenme alanının cebirsel ifadeler alt öğrenme alanıyla ilgili işleme uygun türünde YYPK etkinliğine yer verilmiştir.

ACTIVITY TIME

Work in pairs.

- 1 Look at the algebraic equations given.

(a) $w - 6 = 14$
(b) $3x + 3 = 18$

(c) $30 - 2y = 20$
(d) $5z = 95$
- 2 Choose an equation and write a word problem to describe the equation.
- 3 Get your partner to draw a model and solve the word problem.
- 4 Check your partner's answer.
- 5 Switch roles and repeat 1 to 4.

What you need:

Şekil 14. İşleme uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (SGP 6A, s. 22)

Şekil 15'te cebir öğrenme alanının eşitlik ve denklem alt öğrenme alanıyla ilgili işleme uygun türünde YYPK etkinliğine yer verilmiştir.

8. **Take It Further** Use the information on the sign to the right.
- Write a problem that can be solved using an equation.
 - Write the equation, then solve the problem.
 - Show how you could solve the problem without writing an equation.



Şekil 15. Görsel uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (CAN 7, s. 239)

Veri işleme öğrenme alanında ise yalnızca veri analizi alt öğrenme alanını kapsayan 1 tane tabloya uygun YYPK etkinliğinin SGP kitaplarında olduğu görülmüştür. Bu etkinlik ise şekil 16'da belirtilmiştir.

- 2 Create a spreadsheet to record the amount of time spent on different activities.

Example

	A	B	C	D
1				
2		Activity	Number of hours	
3		Sleeping	9	
4		Watching television	2	
5		Eating	5	
6		Doing homework	2	
7		Reading	4	
8		Playing	2	
9				

- 3 Use the tools in the software to construct a pie chart.
- 4 Look at the pie chart and write down some questions that you can ask.

Şekil 16. Tabloya uygun yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği (SGP 6B, s. 85)

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye, Singapur ve Kanada ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan PK etkinlikleri türlerine, öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde PK etkinliklerinin toplamda en fazla CAN, en az SGP ders kitaplarında olduğu görülmüştür. SGP matematik öğretim programlarının öncelikli olarak problem çözmeye odaklanması (Hoe, 2013; Singapur Eğitim Bakanlığı, 2006) bu sonucu açıklamaktadır. Nitekim problem çözme SGP matematik öğretim programının gelişmesinde kilit faktör olarak rol oynamıştır (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2007).

Öğrenme alanlarına göre incelendiğinde tüm öğrenme alanlarında PK etkinliğine sahip hiçbir ders kitabı bulunamamıştır. Bununla birlikte üç ülkede de benzer olarak PK etkinliklerinin sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu ise Deringöl (2020), Ev Çimen ve Yıldız (2017) ve Cai ve Jian'ın (2017) elde ettiği sonuçlar ile örtüşmektedir. Ayrıca PK etkinliklerinin sayılar ve işlemler öğrenme alanında yoğunlaşması bu öğrenme alanının geleneksel olarak ilköğretim matematiğinin odak noktası olmasından ve kitap tasarımcılarının geleneksel beklentilerle uyum sağlamak amacıyla kasıtlı olarak bu alana dikkat çekmek istemelerinden kaynaklanmış olabilir (Cai vd., 2016). Geometri ve ölçme öğrenme alanıyla ilgili en fazla TR kitaplarında PK etkinliği bulunmuştur. Ancak diğer ülkelerdeki geometri ve ölçmeyle ilgili PK etkinliğinin azlığı öğretim programlarında geometri ve ölçmenin kapladığı alana orantılı değildir. Aslında geometri dinamik geometri gibi yazılımı gibi araçların problem kurmayı desteklediği bir alandır (Christou vd., 2005). Ancak incelenen PK etkinliklerinden hiçbirinde öğrencilerin problem kurmalarını teşvik etmek için herhangi bir teknolojik aracın kullanılmaması dikkate değerdir (Cai vd., 2016). Olasılık öğrenme alanıyla ilgili ise üç ülkede de PK etkinliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise her üç ülkenin öğretim programında olasılık konusuna oldukça sınırlı yer verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca veri işleme öğrenme alanıyla ilgili TR ve CAN kitaplarında herhangi bir etkinlik bulunmazken yalnızca SGP ders kitaplarında bir etkinlik bulunmuştur.

Bu sonuçlar Ev Çimen ve Yıldız'ın (2017) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Cebir öğrenme alanına bakıldığında en fazla CAN en az TR ders kitabında PK etkinliğine rastlanmıştır. CAN ve SGP'de cebir öğretimi ilkökulda TR'de ise ortaokulda öğretilmeye başlanmaktadır. Bu bağlamda CAN ve SGP'nin erken cebirleştirme vurgu yapması cebirle ilgili PK etkinliklerinin TR'ye nazaran yüksek olmasının nedeni olabilir.

Matematik ders kitapları PK türlerine göre incelendiğinde TR'de en fazla yapılandırılmış PK etkinliklerinin bulunduğu buna karşın serbest PK etkinliklerinin yer almadığı belirlenmiştir. SGP ve CAN ders kitaplarında benzer olarak en fazla yarı yapılandırılmış, en az yapılandırılmış PK etkinlikleri yer almıştır. Yapılandırılmış PK etkinliklerine en fazla yer veren ülkenin TR, en az yer verenin ise SGP olduğu görülmüştür. Serbest PK etkinliklerine SGP ve CAN ders kitapları birbirine yakın sayılarda yer verirken, YYPK etkinliklerine ise en fazla CAN en az SGP ders kitapları yer vermiştir. YYPK etkinlikleri diğer iki PK türüyle karşılaştırıldığında ders kitaplarında daha fazla yer verilen etkinlik türüdür. TR'de serbest PK etkinliklerinin olmaması aksine en fazla yapılandırılmış PK etkinliklerinin olması öğrencilerin çeşitli temsiller kullanmalarını, özgün problemler oluşturmalarını nispeten kısıtlamaktadır. Buna karşın YYPK ve serbest PK etkinliklerine daha fazla yer veren CAN ve SGP ders kitapları ise öğrencilerin yaratıcılığını desteklemektedir. Genel olarak bakıldığında PK etkinliklerinin türlerine göre üç ülkede de homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir.

Alt öğrenme alanlarına göre PK etkinliklerinin ders kitaplarının hiçbirinde dengeli bir dağılım izlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmış PK etkinliklerinin TR'de en fazla alan ölçme ve doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanlarında olduğu, SGP ve CAN'ın ise TR'den farklı olarak çok daha az sayıda ve herhangi bir öğrenme alanına yoğunlaşmayan yapılandırılmış PK etkinliklerine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca sayılar ve işlemler ile geometri ve ölçme hariç diğer öğrenme alanlarında herhangi bir yapılandırılmış PK etkinliğine rastlanmamıştır. TR'de yer almayan, SGP ve CAN ders kitaplarında birbirine yakın sayıda bulunan serbest PK etkinliklerinin sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme ile cebir öğrenme alanlarına dağıldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte SGP ders kitaplarındaki serbest PK etkinliklerinin CAN'dakilere göre alt öğrenme alanları açısından daha dengeli bir dağılım sergilediği görülmüştür.

YYPK etkinlikleri diğer iki PK türünden farklı olarak üç ülkenin de ders kitaplarında en fazla yer verilen tür olmuştur. YYPK etkinliklerinin TR'de en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanının doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanında olduğu görülmekle birlikte işleme uygun türünde YYPK etkinliklerinin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle Ev Çimen ve Yıldız'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. SGP'nin ise TR'ye benzer olarak sayılar ve işlemler öğrenme alanında daha fazla YYPK etkinliğine sahip olduğu ancak alt öğrenme alanı açısından cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında, tür açısından ise tabloya uygun ve işleme uygun YYPK'ların daha fazla sayıda olduğu belirlenmiştir. CAN matematik ders kitaplarında TR'ye benzer olarak en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanında ve doğal sayılarda işlemler alt öğrenme alanında YYPK'ların olduğu görülmüştür. CAN'da YYPK etkinliklerinden en fazla işleme uygun türünün yer aldığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte YYPK etkinliklerinin alt öğrenme alanlarına göre CAN ders kitaplarında TR ve SGP ders kitaplarına göre daha dengeli olduğu belirlenmiştir.

YYPK'ler türlerine göre incelendiğinde tabloya uygun türünde en fazla CAN ders kitabında etkinliğe rastlanırken, TR'de tabloya uygun YYPK etkinliği bulunamamıştır. Sonuca/birime uygun türünde en fazla CAN ders kitabında etkinlik yer almıştır. Buna karşın SGP ders kitabında sonuca/birime uygun bir YYPK etkinliğine rastlanmamıştır. İşleme uygun türündeki YYPK etkinlikleri benzer olarak üç ülkede de en fazla tercih edilmiş iken, üçü arasında en fazla CAN matematik ders kitaplarında bulunmaktadır. Problem cümlesine uygun türündeki YYPK etkinlikleri TR ve SGP tarafından tercih edilirken CAN kitaplarında rastlanmamıştır. Görsele uygun YYPK etkinlikleri TR kitaplarında yer almamıştır. Ancak CAN önde olmak üzere SGP ve CAN ders kitaplarında görsele uygun YYPK örnekleriyle karşılaşmıştır. Bunun yanında grafiğe uygun türündeki YYPK etkinliklerine yalnızca SGP kitaplarında, tabloya uygun türünde olanları ise SGP ve CAN kitapları yer vermiştir. SGP veya CAN ders kitaplarında yer verilen YYPK etkinlikleri arasında tabloya uygun, görsele uygun ve grafiğe uygun türündeki YYPK'lara yer verilmemiştir. Ek olarak her üç ülkenin de ders kitaplarında yer alamayan YYPK etkinlik türleri vardır. Bunlar da yöntem bölümünde belirtildiği üzere, matematiksel kurala (Pisagor teoremi gibi), örüntüye ve benzetime uygun YYPK türleridir. Üç ülke arasında türlerine göre YYPK dağılımlarının SGP ders kitaplarında daha homojen bir dağılım sergilediği, en dengesiz dağılımın ise TR ders kitaplarında olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde YYPK'lar öğrenme alanlarına göre SGP ders kitaplarında, alt öğrenme alanlarında ise CAN ders kitaplarında daha dengeli bir dağılım sergilemişlerdir. Bununla birlikte CAN ders kitaplarında PK etkinliklerinde görselliğe daha fazla önem verilmesi yönüyle TR ve SGP kitaplarından farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca SGP matematik ders kitabındaki PK etkinliklerinde çoklu temsillerin kullanılmasına daha fazla önem verildiği görülmüştür. Bu durum ise bu etkinliklerin daha fazla öğrenciye hitap etmesine ve öğrencilerde daha derin anlamlar oluşturmalarını sağlayabilir.

Üç ülkenin matematik ders kitaplarında da PK etkinliklerinin dengeli bir dağılım sergilemediği gözlenmiştir. Ülkelerin ders kitaplarında yer alan PK etkinliklerinin her öğrenme alanında ve alt öğrenme alanında bulunmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bununla birlikte PK türleri ve alt türlerinin dağılımı da gerek ülkeler arası

gerekse öğrenme alanları bakımından kendi içinde homojen dağılmamıştır. PK etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde doğrudan etkisi olduğu dikkate alındığında ders kitaplarında farklı türde ve farklı öğrenme alanlarında yeterince PK etkinliğine yer verilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Silver, 1997). Ancak her üç ülkenin ders kitabı yazarlarının da gerek nicelik gerekse nitelik açısından PK etkinliklerine sınırlı düzeyde yer verdiği düşünülmektedir. Bu yönüyle Cai ve Jian (2017), Ev Çimen ve Yıldız (2018) ve Deringöl'ün (2018) bulguları benzerlik göstermektedir.

Özet olarak bu çalışma Cai ve Jian'ın (2017) belirttiği gibi hem ulusal hem de uluslararası olarak matematik öğretim programlarına PK etkinliklerini dahil etme konusundaki anlayışımıza katkıda bulunmakla beraber PK etkinliklerini öğretime sistematik olarak entegre etme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Ek olarak bu çalışma matematik ders kitaplarında yer alan yani amaçlanan öğretim programına (müfredata) odaklanmıştır. Ancak ders kitaplarında yer alan PK etkinliklerinin gerçek sınıf ortamında kullanımı hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha sonraki çalışmalarda farklı ülkelerin ders kitaplarının PK etkinlikleri karşılaştırılabileceği gibi, ortaokul düzeyinde yaptığımız bu çalışma ilkökul ve ortaöğretim matematik ders kitaplarını incelemeye ve uluslararası karşılaştırmaya yönelik olabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2001). *Matematik öğretimi (ilköğretim ikinci kademedede)* (1. baskı). Alfa Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2) 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cai, J., & Howson, A. G. (2013). Toward an international mathematics curriculum. In M. A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 949-974). Springer.
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00142-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00142-6)
- Cai, J., & Jiang, C. (2017). An analysis of problem-posing tasks in Chinese and US elementary mathematics textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(8), 1521-1540. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9758-2>
- Cai, J., Jiang, C., Hwang, S., Nie, B., & Hu, D. (2016). How do textbooks incorporate mathematical problem posing? In P. Felmer, E. Pehkonen & J. Kilpatrick (Eds.), *An international comparative study. In Posing and solving mathematical problems* (pp. 3-22). Springer, Cham.
- Cai, J., Moyer, J. C., Wang, N., Hwang, S., Nie, B., & Garber, T. (2013). Mathematical problem posing as a measure of curricular effect on students' learning. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9429-3>
- Cankoy, O. (2014). Interlocked problem posing and children's problem posing performance in free structured situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 219-238.
- Chen, Y., & He, X. (2019). A comparative analysis on trigonometry textbooks from three countries. In S. Rezat, L. Fan, M. Hattermann, J. Schumacher & H. Wuschke (Eds.), *Proceedings of the third international conference on mathematics textbook research and development* (pp. 137-142). Universitätsbibliothek Paderborn.
- Chinese Ministry of Education. (2011). *Mathematics curriculum standard of compulsory education* (2011 version). Beijing Normal University Press.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM*, 37(3), 149-158. <https://doi.org/10.1007/s11858-005-0004-6>
- Çarkçı, İ. (2016). *Investigation of the problems encountered by 4th grade primary students in different problem posing situations* [Master's Thesis, University of Gazi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- da Ponte, J. P., & Marques, S. (2007). Proportion in school mathematics textbooks: A comparative study. In D. Pitta – Pantazi & G. Philippou (Eds.), *The European Society for research in mathematics education* (pp. 2443-2452). Larnaca, Cyprus.
- Deringöl, Y. (2020). Problem posing activities in primary school mathematics textbooks. *Elementary Education Online*, 19(3), 1619-1646. <https://doi.org/doi:10.17051/ilkonline.2020.734556>
- Ding, M., & Li, X. (2010). A comparative analysis of the distributive property in US and Chinese elementary mathematics textbooks. *Cognition and Instruction*, 28(2), 146-180. <https://doi.org/10.1080/07370001003638553>
- Dole, S., & Shield, M. (2008). The capacity of two Australian eighth-grade textbooks for promoting proportional reasoning. *Research in Mathematics Education*, 10(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/14794800801915863>
- Doyle, W. (1983). *Academic work. Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34(3), 183-217.
- Ev Çimen, E. & Yıldız, Ş. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 378-407. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.291814>
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM Mathematics Education*, 45(5), 633-646. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0539-x>
- Fuson, K. C., Stigler, J. W., & Bartsch, K. (1988). Brief report: Grade placement of addition and subtraction topics in Japan, mainland China, the Soviet Union, Taiwan, and the United States. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(5), 449-456.
- Gencer, G. K. (2019). *Problem çözme strateji eğitimi ve matematiksel problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Işık, A., Çiltaş, A. & Kar, T. (2012). Problem kurma temelli öğretimin farklı sayı algılamasına sahip 6. sınıf öğrencilerin problem çözme başarılarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 71-80.
- Johansson, M. (2005). The mathematics textbook: From artefact to instrument. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 10(3-4), 43-64.

- Kajander, A., & Lovric, M. (2009). Mathematics textbooks and their potential role in supporting misconceptions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 173-181. <https://doi.org/10.1080/00207390701691558>
- Kalaycı, Y. (2014). *İlkokul-ortaokul matematik ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki problem kurma etkinliklerinin incelenmesi ve problem kurmaya yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kar, T., Özdemir, E., İpek, A. S., & Albayrak, M. (2010). The relation between the problem posing and problem solving skills of prospective elementary mathematics teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1577-1583. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.239>
- Kılıç, Ç. (2011). İlköğretim matematik dersi (1-5 sınıflar) öğretim programında yer alan problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-65.
- Kılıç, Ç. (2014). Determination of primary teachers' perception forms related to problem posing. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 203-214.
- Kılıç, Ç. (2017). A new problem-posing approach based on problem-solving strategy: Analyzing pre-service primary school teachers' performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 771-789. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0017>
- Kilpatrick, J. (2014, July 29-31). *From clay tablet to computer tablet: The evolution of school mathematics textbooks*. International Conference on Mathematics Textbooks Research and Development (ICMT), Southampton Education School, University of Southampton.
- Kojima, K., Miwa, K., & Matsui, T. (2009). *Study on support of learning from examples in problem posing as a production task*. In S. C. Kong, H. Ogata, H. C. Arnseth, C. K. K. Chan, T. Hirashima, F. Klett, J. H. M. Lee, C. C. Liu, C. K. Looi, M. Milrad, A. Mitrovic, K. Nakabayashi, S. L. Wong, S. J. H. Yang (Eds.), *In Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]* (pp. 75-82). Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Kruteskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematics ability in school children*. University of Chicago Press.
- Leung, S. S. (1993). *The relation of mathematical knowledge and creative thinking to the mathematical problem posing of prospective elementary school teachers on tasks differing in numerical information content* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Lee, N. H. (2013). Initial perspectives of teacher professional development on mathematical modelling in Singapore: Problem posing and task design. In G. A. Stillman, G. Kaiser, W. Blum & J. P. Brown (Eds.), *Teaching mathematical modelling: Connecting to research and practice* (pp. 415-425). Springer, Dordrecht.
- Li, G. R. (2000). *Manchu: A textbook for reading documents*. University of Hawaii Press.
- Li, X., Song, N., Hwang, S., & Cai, J. (2020). Learning to teach mathematics through problem posing: Teachers' beliefs and performance on problem posing. *Educational Studies in Mathematics*, 105(3), 325-347. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09981-0>
- Lu, C., & Wang, B. (2006). *Research on mathematics teaching through using mathematical situations and posing problem in high school and primary school [in Chinese]*. Guizhou People's Publishing House.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ministry of Education. (2007). *Secondary mathematics syllabus*. Author.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (with Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Oates, T. (2014). *Why textbooks count. A policy paper*. University of Cambridge.
- Otun, W. I., & Njoku, O. G. (2020). Developing pre-service mathematics teachers' mathematical problem solving-posing skills through solve-reflect-pose strategy in Lagos state, Nigeria. *Journal of Educational Research in Developing Areas*, 1(2), 140-152. <https://doi.org/10.47434/JEREDA/1.2.2020.140>
- Ozer, E., & Sezer, R. (2014). A comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8th grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 411-421. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1688>
- Pepin, B., & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33(5), 158-175.
- Reys, B. J., Reys, R. E., & Chavez, O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. A., Ghouseini, H., Charalambous, C. Y., & Mills, V. (2009). Exploring the curriculum implementation plateau: An instructional perspective. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 245–265). Routledge.
- Singapore. (2013). *Mathematics syllabuses secondary one to four*. MOE.
- Singer, F. M., Ellerton, N., & Cai, J. (2013). Problem-posing research in mathematics education: New questions and directions. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9478-2>
- Stoyanova E., & Ellerton N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518–525). Mathematics Education Research Group of Australasia: The University of Melbourne.
- Stylianides, G. J. (2009). Reasoning-and-proving in school mathematics textbooks. *Mathematical Thinking and Learning*, 11(4), 258-288. <https://doi.org/10.1080/10986060903253954>
- Suarsana, I., Lestari, I. A. P. D., & Mertasari, N. M. S. (2019). The effect of online problem posing on students' problem-solving ability in mathematics. *International Journal of Instruction*, 12(1), 809-820.
- Şimşek, A. (2012). Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri [Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tan, K. J., Ismail, Z., & Abidin, M. (2018). A comparative analysis on cognitive domain for the Malaysian primary four textbook series. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1273-1286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/82625>
- Thomson, S., & Fleming, N. (2004). *Summing it up: Mathematics achievement in Australian schools in TIMSS 2002*. TIMSS Australia Monograph Series, 3.
- Tichá, M., & Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the sixth congress of the European Society for research in mathematics education* (pp. 1941–1950). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Springer Science & Business Media.
- Van Harpen, X. Y., & Presmeg, N. C. (2013). An investigation of relationships between students' mathematical problem-posing abilities and their mathematical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 117-132. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9456-0>
- Wang, B., & Lu, C. (2000). Innovation and mathematical education of the primary and middle school [in Chinese]. *Journal of Mathematics Education*, 9(4), 34–37.
- Xie, J., & Masingila, J. O. (2017). Examining interactions between problem posing and problem solving with prospective primary teachers: A case of using fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 101-118. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9760-9>
- Yan, H. (2017). Analysis and adaptation of an ESL reading and vocabulary textbook. *David Publishing*, 15(1), 11-15. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2017.01.003>
- Zhu, Y., & Fan, L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 609-626.

İNCELENEN KİTAPLAR

- Altıntaş, Ş. & Keskin, C. (2019) *Ortaokul ve İmam hatip ortaokulu matematik 7 ders kitabı*. Ekoyay Yayınları.
- Appel, R., D'Amour, L., Maurer, S. G., Nicolson, C. P., Brown, T., Jeroski, S., Morrow, P., & Sul, G. (2009). *Math makes sense 6*. Pearson Education.
- Baron, L., Davis, G., Ludwig, S., Neel, K., Sidley, R., Brown, T., Jeroski, S., Milne, E., Pusic, J., & Sufrin, D. (2008). *Math makes sense 8*. Pearson Education.
- Baron, L., Davis, G., Ludwig, S., Neel, K., Sookchoff, S., Bergeyck, D. V., Brown, T., Jeroski, S., Maurer, S. G., Sidley, R., Sufrin, D., & Wiebe, J. (2009). *Math makes sense 9*. Pearson Education.
- Bilen O. (2019). *Ortaokul ve İmam hatip ortaokulu matematik 5 ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Garneau, M., Pusic, J., Neel, K., Jeroski, S., Ludwig, S., Sidley, R., Mason, R., & Brown, T. (2007). *Math makes sense 7*. Pearson Education.
- Özdemir, Ç. (2019). *Ortaokul ve İmam hatip ortaokulu matematik 6 ders kitabı*. Öğün Yayınları.
- Serfiçeli, Z. & Atmaz, D. (2019) *Ortaokul ve İmam hatip ortaokulu matematik 8 ders kitabı*. Kök-e Yayıncılık.
- Yee, F. P., Har, Y. B., Hui, C. S., & Oh, B. (2018). *New syllabus primary mathematics 5A* (2nd ed.). Shing Lee.
- Yee, F. P., Har, Y. B., Hui, C. S., & Oh, B. (2018). *New syllabus primary mathematics 5B*. Shing Lee.

- Yee, F. P., Har, Y. B., Hui, C. S., Pearlyn, L. G., & Oh, B (2018). *New syllabus primary mathematics 6A*. Shing Lee.
- Yee, F. P., Har, Y. B., Hui, C. S., Pearlyn, L. G., & Oh, B (2018). *New syllabus primary mathematics 6B*. Shing Lee.
- Yeo, J., Seng, T. K., Yee, L. C., Chow, I., Meng, N. C., & Liew, J. (2018). *New syllabus mathematics textbooks I* (7th ed.). Shing Lee.
- Yeo, J., Seng, T. K., Yee, L. C., Chow, I., Meng, N. C., Liew, J., & Hong, O. C. (2018). *New syllabus mathematics textbooks II* (7th ed.). Shing Lee.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It has been previously reported that problem-posing activities provide many benefits to students' learning in areas including mathematics and reading (Kılıç, 2014; Rosenshine et al., 1996). Problem-posing activities help improve students' achievement, creativity and mathematical knowledge (Ellerton & Cai, 2013; Otun & Njoku, 2020; Singer et al., 2013). It is effective in eliminating the misunderstandings of students during mathematics learning and reducing their mathematics phobia (Altun, 2001; Cai et al., 2012), motivating students to mathematics lesson (Cai et al., 2012), revealing students' ability to integrate mathematical knowledge (Kılıç, 2017). Considering the effect of problem-posing activities on students' learning and interpretation of mathematics, it is necessary to have ready-made resources that both teachers and students can easily access to play a more central role in mathematics teaching (Lu & Wang, 2006; Wang & Lu, 2000). Given that mathematics textbooks, which are seen as a potential applied form of curricula, which are powerful tools for instructional change and development, create a bridge between the curriculum and teachers and students (Cai & Howson, 2013; Chen & He, 2016), in mathematics textbooks, it is advised that problem-posing activities should be performed properly. However, there is currently a lack of research focusing on problem-posing in the mathematics textbooks used by students and teachers, contrary to the curriculum standards on which these textbooks are based (Cai et al., 2016). Because textbooks play an important role in the teaching and learning process and often determine what to teach and what students will learn, analysis of textbooks can provide insights into the reasons for differences in student achievement (Fuson et al., 1988; Reys et al., 2004; Zhu & Fan, 2006). A limited number of studies have examined the extent of problem-posing activities in textbooks, and only one of them includes cross-country comparisons, showing that there are deficiencies in learning and referencing the approach of countries that have achieved international success to problem-posing studies. This present study will potentially contribute to the efforts to eliminate such deficiency. Further, the results obtained may hopefully draw a roadmap for textbook authors in content planning.

2. METHOD

This study draws on document analysis, one of the qualitative research methods (Bowen, 2009). It further analyzes the mathematics textbooks of TR (Turkey), PPP (Singapore) and CAN (Canada). The reason for sampling these three countries is that CAN and SGP demonstrate higher success in exams such as TIMSS and PISA where mathematics achievement is assessed at an international level. This study, comparing TR textbooks with the textbooks of the other two countries, investigates the potential weaknesses or strengths, and offers some suggestions in this regard. The theoretical framework of this study is the one developed by Ev Çimen and Yıldız (2017) based on the problem posing framework of Stonoyava and Ellerton (1996). Accordinglt, problem-posing activities are classified as free, semi-structured or structured problems.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study has comparatively examined the problem-posing activities in the middle-school mathematics textbooks of Turkey, Singapore and Canada by type, learning area and sub-learning area. The findings reveal that the problem-posing activities were overall most frequently available in the CAN textbooks and least frequently available in the SGP textbooks. This finding may be perhaps best explained with the primary focus of the SGP mathematics curricula on problem solving (Singapore Ministry of Education, 2006). The analysis of the activities by learning areas yielded no activity in any learning area in all the textbooks. On the other hand, a common piece of finding in all the three countries is that the problem-posing activities are concentrated in the area of learning numbers and operations. This finding is congruent with the results obtained by Deringöl (2020), Home Grass and Yıldız (2017) and Cai and Jian (2017). As for the probability learning area, this study concludes that there is no problem-posing activity in any of the textbooks of the countries. Also, while there is no activity related to the data processing learning area in the TR and CAN textbooks, only one activity is available in the SGP textbooks. These results are supported by Ev Çimen and Yıldız (2017) as well. Unlike the other two types of problem-posing activity, semi-structured type is the most frequently used type of problem-posing activity in the textbooks of all the three countries. The semi-structured type is mostly found in the learning area of numbers and operations and in the sub-learning area of operations in natural numbers in the textbooks of Turkey; on the other hand, the semi-structured problem-posing activities are predominantly common in the process-appropriate type. This study further yields no balanced distribution of the problem-posing activities in the mathematics textbooks of these three countries. The absence of any problem-posing activity in the textbooks of the countries is considered as a deficiency in every learning area and sub-learning area. Besides, the types and sub-types of the problem-posing activities are not homogeneously distributed both across countries and in terms of learning areas. Considering that problem-posing activities have a direct effect on students' creativity, it is suggested that a sufficient number of problem-posing activities should be included in textbooks in different types and different learning areas (Silver,

1997). Overall, this study contributes to our understanding of including problem-posing activities in mathematics teaching programs both nationally and internationally, as Cai and Jian (2017) stated, and reveals the need to systematically integrate problem-posing activities into teaching. In addition, this study focuses on the intended curriculum in mathematics textbooks. Still, there is no study performed on the use of problem posing activities in textbooks in a real classroom environment. Further research may concentrate on comparing the problem-posing activities of the textbooks of different countries or seek to examine primary and secondary school mathematics textbooks and compare these books internationally.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışma insanlarla ilgili veya deney hayvanlarıyla ilgili herhangi bir veri toplama süreci içermemektedir. Bu nedenle “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.


Yazar 2: Danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 10.12.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-838694>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE METAFORLARIN KULLANIMI ÇERÇEVESİNDE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Ünsal Bekdemir¹, Pınar Tağrikulu², Elif Omca Çobanoğlu³

ÖZ

Öğrenme sürecinde metaforlara yer verilmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı ortadadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada hangi sınıf seviyesinde ve hangi öğrenme alanında metaforların daha sık kullanıldığı ve anlatımın somutlaştırılmaya çalışıldığı incelenmiştir. Sosyal bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları değerlendirilirken nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında konuların aktarılmasında metaforlara daha az yer verildiği, buna karşılık 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında daha fazla metafor ile konuların aktarılmaya çalışıldığı saptanmıştır. 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında metaforlara daha az yer verildiğinden hareketle 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının öğrencilerin konuları zihinlerinde somutlaştırmalarında daha etkili olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bir konunun zihinde daha somut olarak şekillenebilmesinde benzetmelerin büyük etkisi olduğundan hareketle 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bu konuda revizyona ve düzenlemelere gidilmesi önerilebilir. Böylece bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenebilmesi mümkün olacaktır.


Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, metafor, sosyal bilgiler ders kitabı, ders kitabı incelemesi


ANALYSIS OF COURSEBOOKS IN TERMS OF THE USE OF METAPHORS IN TEACHING SOCIAL STUDIES


ABSTRACT

It is obvious that including metaphors in the learning process will facilitate learning. In this study, the textbooks used in social studies teaching were examined. In the study, it has been examined in which grade level and in which learning area metaphors are used more frequently and the expression is tried to be embodied. While evaluating the social studies 4th, 5th, 6th and 7th grade textbooks, the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. In the research, it was determined that metaphors were given less place in the transfer of the subjects in the 4th and 5th grade textbooks, whereas the 6th and 7th grade textbooks tried to convey the topics with more metaphors. Based on the fact that metaphors are given less place in the 4th and 5th grade textbooks, it has been found that 6th and 7th grade textbooks can be more effective in concretizing the subjects in their minds. Considering that analogies have a great impact on a subject to be shaped more concretely in the mind, it may be suggested to make revisions and arrangements in the 4th and 5th grade Social Studies textbooks. Thus, it will be possible for students at this grade level to learn more meaningfully and permanently.

Keywords: Social studies, metaphor, social studies coursebook, coursebook analysis

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, unsal.bekdemir@giresun.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-7767-9088>

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-5221-6888>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omcacobanoglu@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-3691-8273>

1. GİRİŞ

Televizyondan telefona, bilgisayardan basılı kaynaklara kadar pek çok araç, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi hızlandırmaktadır. Bu anlamda artık hemen herkesin, aradığı herhangi bir bilgiye saniyeler içinde ulaşması mümkündür. Bu bilgi çokluğu içinde bireylerin yalnızca salt bilgi ile kalmamaları, ulaşılan bilgiyi zihinlerinde değişik formlara büründürebilmek için çabalamaları gerekmektedir.

İçinde yaşadığımız dönem teknolojinin günlük yaşantımızda pek çok boyutu ile yer aldığı ve kullanıldığı, bilginin büyük bir ivme ile artıp değişime uğradığı, öğrenen bireyin zihinsel tasarım gücünü ortaya koymasını gerektiren bir dönem olmakla birlikte artık bireylerden birbirinden bağımsız bilgi parçacıklarına sahip olmaktan ziyade bu bilgiler arasındaki ilişkileri görüp, örgütleyip yeni bilgiler üretmek, bu bilgileri başkalarının da hizmetine sunmak beklenmektedir (Erdem & Akkoyunlu, 2002). Bilgi ve bilgiyi kullanma becerisinin en etkili silah kabul edildiği günümüzde bilginin en etkili şekilde nasıl öğretileceği ve kullanılacağı da oldukça önemli bir hâlde iken, bireylere bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanmayı öğretmenin yolu da derste etkili materyal ve araç gereç kullanımı ile olmaktadır (Çelikkaya, 2010).

Eğitimde kalitenin artması için ders araç gereçlerinden faydalanmak artık zorunlu bir hal almış, baş döndürücü bir hızda ilerleyen teknoloji ile birlikte öğrenmede bahsedilen kalıcılığın sağlanabilmesi adına öğretimde yeni materyaller kullanılır hale gelmiştir (Nalçacı & Ercoşkun, 2005). Radyo, filmler, ders kitapları, tepegöz, video kaydediciler, televizyon ve bilgisayarlar gibi bu materyaller öğrenme ortamlarını zenginleştirirken öğrencilere araştırma, bilgiye erişme ve değerlendirme fırsatları sağlamakta ve onları motive etmektedir (Akkoyunlu, 2002). Dünya gelişmekte, değişmekte; öğretmenler 21. yüzyılın etkin bireylerini yetiştirmek adına büyük çaba göstermekte, bu çaba içinde öğretim araç gereçleri ve materyalleri de büyük önem taşımakta; bu önem, öğrenme sürecinde öğretim araç gereç ve materyallerinin kullanılmasının somut yaşantılar ve bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamasından ileri gelmektedir (Çelikkaya, 2010). Öğretimi desteklemek amacı ile kullanılan materyaller, amaca ve konuya uygun seçildikleri takdirde, öğretim sürecini zenginleştirmekte, konuyu canlı hale getirmekte, öğretim sürecini zenginleştirerek öğrenmeyi artırmakta, öğrencilerin ilgi alanlarını genişletirken motivasyonlarını da yükseltmektedir (Demiralp, 2007). Eğitimde araç gereçlere yer vermenin öğrenmeyi olumlu etkilediği genel bir kabul olmakla birlikte, burada dikkat edilmesi gereken nokta, seçilecek olan araç gereçlerin öğretme süreçlerine uygun olması, yerinde ve gerektiği şekilde kullanılmasıyla öğrencilerin gerçeğe ilişkin bilgi edinme imkânının artması ve öğrenmelerinin pekişmesidir (Meydan, 2001). Öğretim sürecinde bu tür olumlu etkilerin artması ve yayılması için yapılması gereken ise uygun materyal seçimlerinin yapılması, bu amaçla öğretilecek olan konunun içeriği ve hedef kitle hakkında gerçekçi bilgilere ulaşılmasıdır (Deveci Danış, 2007).

Eğitim öğretim sürecinde materyal kullanımına yer vermek, etkili bir öğrenme ortamı sağlamakla birlikte öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmakta ve programın başarıya ulaşmasında etkin bir rol oynamaktadır (Karamustafaoğlu, 2006). Eğitim öğretimde kullanılan materyaller, öğrencilerin alanlar, insanlar, evren ve dünyaya ilişkin düşüncelerini ve algılarını etkilemektedir (Demiralp, 2007). Sosyal Bilgiler dersi de pek çok sosyal bilim alanından süzülerek gelmiş bilgilerin bir arada bulunması ve bu bilim dallarına ilişkin bilgilerin tek bir ders adı altında öğrencilere verilmesi yönüyle disiplinler arası bir yapı arz etmekte, bu anlamda öğretilecek olan bilgilerin somutlaştırılması adına öğretim materyaline en çok ihtiyaç duyulan derslerden bir tanesi olmaktadır. Dersin çok yönlü bir yapısının olması öğrenilenlerin somut olarak şekillendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Sosyal Bilgiler programında coğrafya, tarih ve vatandaşlık konuları ile antropoloji, psikoloji, ekonomi, arkeoloji, uluslararası ilişkiler gibi alanlar yer almakta, bu derste, tepegöz, belgesel, film, bilgisayar gibi materyallerin kullanımı önemsenmektedir (Ulusoy & Gülüm, 2009). Bu derste kullanılacak olan materyaller, çalışma yapıları, disket, ses kasetleri, CD, slayt, Powerpoint sunumları, resim ve grafikler gibi basit malzemeler olarak da şekillenebilirken, harita, yazı tahtası, episkop, tepegöz, televizyon, VCD, bilgisayar, radyo, ders kitapları, slayt makinesi gibi öğretim araç gereçleri de eğitim öğretim sürecinde oldukça etkin şekilde kullanılacak öğretim araç gereçlerindedir (Çelikkaya, 2010).

Sosyal Bilgiler dersinde öğretimi gerçekleştirmede en etkili araçlardan biri de ders kitabıdır. Ders kitapları, dersin içeriğini en kapsamlı şekilde vermeye yönelik hazırlanmış, kapsamlı, eğitici ve öğretici araçlardır. Bu araçlar, programda yer verilen kazanımlara ulaşılabilmesi adına anahtar rol oynamakta, öğrenme sürecinden alınacak verimin üst noktalara taşınabilmesini sağlamaktadırlar. Sosyal Bilgilerde, öğrenme öğrencilerin öngörülen kazanımlara ve dersin ise özel amaçlarına ulaşmasını ifade ederken, öğretme de bu amaçlara ulaşılması için öğretmenin öğrenciye verilecek olan içeriğe hâkim olması ve bu içeriği Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın felsefesine, temel perspektiflerine göre tasarlayarak, uygun teknik ve yöntemler ile öğrencilere kazandırabilmesini ifade etmektedir (Yılar & Tağrikulu, 2019). Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak olan öğretim araç gereçlerinin ve materyallerinin kullanılması etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi adına vazgeçilmez bir unsur olacaktır.

Öğrenme sürecinde öğrencilere asıl nitelik kazandıran öğenin öğretim programları olduğundan (Karamustafaoğlu, 2006) hareketle Sosyal Bilgiler öğretim programlarının da bir ders materyali olarak öğrencilere bir konuyu

anlatmada, açıklamada, sezdirmede ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Bu anlamda bu çalışmada bir ders materyali olarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrencilere bu gibi katkıları sağlamak noktasındaki yeterliliği metaforlar bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Çünkü metaforlar bir kavramı doğrudan anlatmak yerine o kavramı çağrıştıran veya o kavramı ifade eden benzetmeler ile konunun açıklığa kavuşmasını sağlayan imgelerdir.

Metafor, bir kavramı başka bir kavramın niteliklerine göre anlamlandırma, yapılandırma, daha somut ve anlaşılır hale getirme, bir şeyi bir başka şeye göre tasavvur etme anlamına gelmektedir (Gedikli, 2014). Kişileri hayal etmeye ve yaratıcı olmaya iten metaforlar, kişilerin tecrübeleri ile kavramları birleştirmelerini sağlayarak bilgilerini daha anlamlı hale getirmelerini sağlamakta, bu sayede düşünme sınırları ortadan kalktığı gibi duygu, düşünce ve yaşantılar daha kolay ifade edilmektedir (Kantekin, 2018). Metafora dayalı öğretim etkinlikleri ile ders işlenmesinin soyut kavram ve değerlerin öğretiminde etkili bir araç olduğundan hareketle (Tünkler, 2013) metaforlar kullanarak anlatımı zenginleştirmenin konunun öğretiminde oldukça etkili olduğundan bahsedilebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metafor imgelerinin incelenmesi boyutuyla literatürdeki boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında konular öğrencilere aktarılırken kullanılan metaforlar incelenmiş, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında hangi sınıf seviyesinde daha fazla metafor kullanımına yer verilmektedir?
- 2- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenme alanlarına göre metaforların kullanılma yoğunluğu nedir?

1.2. Araştırmanın önemi

Literatür incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma kavramına, tarih kavramına, coğrafya kavramına, çevre sorunlarına, Atatürkçülük kavramına, Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya kavramlarına, demokrasi kavramına, Sosyal Bilgiler dersine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine, dürüstlük değerine; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algılarıyla alakalı metafor çalışmalarının bulunduğu görülürken (Akça Berk vd., 2015; Çelikkaya & Seyhan, 2017; Demirkaya & Çal, 2018; Durmuş & Baş, 2016; Er Tuna & Mazman Budak, 2013; Faiz & Karasu Avcı, 2019; Gömleksiz vd., 2012a, 2012b; Kantekin, 2018; Kaya, 2013, 2014), doğrudan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metafor imgelerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun hareket edilmiştir. Nitel durum çalışmalarında bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılması, bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ders kitaplarında metaforlara yer verilme durumları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktada bütüncül tek durum desenine uygun hareket edilmiştir. Tek durum desenlerinde bir program, birey, okul, kurum gibi tek analiz birimi vardır ve daha önce kimse tarafından çalışılmamış durumlar bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da Sosyal Bilgiler ders kitapları daha önce herhangi bir çalışmacı tarafından ele alınmayan, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında metaforlara yer verilmesi bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma, doküman incelemesinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır.

2.2. Veri toplama kaynağı

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini ifade etmektedir. Nitel bir araştırmada doküman incelemesi, veri toplama tek başına kullanılabilirken diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmanın doğasına uygun olacak şekilde daha derinlemesine veriler elde edebilmek adına doküman incelemesinin tek başına kullanıldığı çalışmamızda, veri toplama kaynağı olarak Sosyal Bilgiler 4. 5. 6. ve 7. sınıf ders kitapları kullanılmıştır. Bu ders kitapları, derslerde okutulmak üzere farklı yayınevleri tarafından yayımlanmış olan kitaplardır (Azer, 2019; Şahin, 2019; Tüysüz, 2019; Yıldırım vd., 2019).

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmamızda nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaçlanan, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, verileri tanımlamak, verilerin içinde saklanması muhtemel gerçekleri ortaya çıkarmak (Yıldırım & Şimşek, 2018) olduğundan bu teknik seçilmiştir. Kitaplar, öğrenme alanlarının tüm kazanımlarını, konu anlatımlarını ve değerlendirme kısımlarını kapsayacak şekilde incelenmiştir. Bu amaçla dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar okutulan kitaplar konu içeriklerine göre tek tek incelenmiş, bu kitaplarda kullanılan metaforlar listelenmiştir. Burada hem metafor ifadesi hem de metafor ifadesi olarak dışavurumu yapılan kavram karşılaştırılmış, bu uygulama tüm öğrenme alanları boyunca sürdürülmüş, yalnızca doğrudan “bir kavram ve onu ifade eden metafor” şeklinde karşılaştırma yapılmamış, benzeyenin veya benzetilenin dolaylı olarak sunulduğu ifadelerin de incelenmesine yer verilmiştir. Böylelikle metaforların anlatımı güçlendirmesinin hangi sınıf düzeyinde daha fazla olduğunun, dolayısıyla ders kitaplarının bu boyutta birer öğrenme materyali olarak niteliğinin araştırılmasına çalışılmıştır. Ulaşılan metafor ifadelerini oluşturan tablolar iki uzmanın görüşüne daha sunulmuş uzman teyidi alınmıştır. Uzman görüşleri ulaşılan metaforların doğru tespit edildiği yönünde olmuştur. Bu adım, çalışmanın güvenilirliğini tamamlamak amacıyla atılmış, uzmanlar arasında, ulaşılan metaforların doğruluğu konusunda görüş birliği sağlanarak tamamlanmıştır.

2.4. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada insanlardan veri toplanmamıştır.

3. BULGULAR

İncelenen ders kitaplarında saptanan metaforlar her bir sınıf seviyesinde, öğrenme alanı, benzeyen ve benzetilen kavram boyutlarında sunulmuştur. Bu anlamda ders kitaplarında sağlanmaya çalışılan anlatım zenginliğinin somut bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

3.1. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metafor imgeleri

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı kullanılan metaforlar boyutunda incelenmiş, taş süslemeler oyaya, namus ve hürriyeti için ölüme atılma ağustos ayı sıcakta soğuk su içmekten daha tatlı bir şeye, Kutup Yıldızı Demirkazığa, Büyükayı'nın görünümü eğik duran cezveye, tasarruf en büyük su kaynağına, ilk cep telefonu ise tuğlaya benzetilerek anlatımların güçlendirilmeye çalışıldığı saptanmıştır. Bu ifadelerin anlatımı zengin kıldığı, öğrencilerin zihinlerinde kavramların daha da somut bir hal almasını sağladığı düşünülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyindeki kitapta kullanılan kavramlar ve bu kavramlara ilişkin metafor imgeleri, benzeyen ve benzetilen kavramlar boyutlarında tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 1.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar

Öğrenme alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Birey ve toplum	İnsanın kendine özgü özellikleri	Parmak izi	1
Kültür ve miras	Taş süslemeler	Oya	3
	Topaç	Armut	
İnsanlar, yerler ve çevreler	Namus ve hürriyeti için ölüme atılmak	Ağustos ayı sıcakta soğuk su içmekten daha tatlı	4
	Kutup Yıldızı	Demirkazık	
Bilim, teknoloji ve toplum	Büyükayı'nın görünümü	Eğik duran kahve cezvesi	5
	Pusula	Saat	
	Has bahçe	İrem bağı	
Üretim, dağıtım ve tüketim	Yuvarlak değirmen taşları	Tekerlek	4
	Elmalı ve Korkuteli'ye yapılan yolculuklar	Macera	
	İlk cep telefonu	Tuğla	
	İnsan	Kuş	
Üretim, dağıtım ve tüketim	Cırt cırt	Pıtrak	4
	Taş kömürü	Kara elmas	
	İstanbul	Ülkemizin en büyük ithalat limanı	
Üretim, dağıtım ve tüketim	Ekmek	Kutsal	4
	Tasarruf	En büyük su kaynağı	

Tablo 1 (devamı).**4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar**

Öğrenme alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Etkin vatandaşlık	Cumhuriyet	Özgürlük, kurtuluş, diriliş, birlik, her şey, kurumaya yüz tutmuş bir çınar ağacının yeniden canlanması	1
	Nahcivan	Türk kapısı	
Küresel bağlantılar	Irak Türkleri	Türkiye ile Irak arasında bir dostluk köprüsü	
	Suriyelilerin ülkemize sığınması	Türkiye'nin kucak açması	7
	Bakü-Tiflis-Ceyhan petrol boru hattı	Enerji koridoru	
	Türkmenistan'da yaşayan 9 bine yakın vatandaşımız	Kültür köprüsü	
	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Yavru vatan	
Ugroiskola oyunu için çizilen şekil	Salyangoz		

(Tüysüz, 2019).

3.2. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metafor imgeleri

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, yer verilen metaforlar boyutunda incelendiğinde babaanne ve dedenin yaşayan birer kültür hazinesine, donan şelalenin buzdan kristallere, lejantın haritanın diline, turizmin bacasız sanayiye, ezilmiş zeytinin hamura, ülkemizi ziyaret eden her turistini bizi yurt dışında tanıtan gönüllü bir turizm elçisine benzetildiği görülmüştür. Bu tür anlatımlar, ders kitabında konu anlatımını kuvvetlendiren anlatımlardır. 5. sınıf ders kitabının metaforlar anlamında etkili vurguları olduğu saptanmıştır. Ancak her bir benzetmenin açıkça yapılmadığı, dolaylı ifadelerle de benzetmeler yapıldığı saptanmıştır. Tüm ifadelerin açıkça gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 2.**5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar**

Öğrenme Alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Birey ve toplum	Babaanne ve dede	Yaşayan birer kültür hazinesi	1
	Donan şelale	Buzdan kristaller	8
Kültür ve miras	Horon	Karadeniz'in dalgalı denizi	
	Zeybek	Karadeniz'in yaşama şartları zor doğası	
	Nevruz bayramı	Yiğitlik, mertlik ve cesaret	
	Milli Bayramlarımız	Baharın müjdecisi	
	Askerlik	Kurtuluş Savaşı yıllarında kazandığımız başarılar	
İnsanlar, yerler ve çevreler	Şenlikler	Kutsal bir görev	
	Haritası çizilecek yerin tam tepeden görünüşü	Memleketinden uzakta olan insanların buluşma noktası	
	Lejant	Kuşbakışı görünüş	3
Bilim, teknoloji ve toplum	Güneşten gelen ve dünyadan uzaya yansıyan ışınların bir kısmının tutulması	Haritanın dili	
	Genel ağ bağlantılı teknolojik aletlerin olağandışı çalışmasına, programların bozulmasına ve veri kaybına neden olabilen yazılımlar	Sera etkisi	
Üretim, dağıtım ve tüketim		Virüs	1
	Turizm	Bacasız sanayi	2
Etkin vatandaşlık	Ezilmiş zeytin	Hamur	
	Belediye meclisi	Karar organı	3
	Belediye encümeni	Yetkili organ	
Küresel bağlantılar	Yetkili kurum	Sembol / kutsal emanet	
	Bayrak	Doğa harikası	
	Pamukkale Travertenleri	Eşsiz bir bölge	6
	Kapadokya	Bacasız sanayi	
	Turizm	Tüm insanlığa ait ortak bir değer	
	Pusula	Dünya mirası	
	Doğal oluşumlar ve eserler	Doğa harikası	
	Victoria Şelalesi		

Tablo 2 (devamı).**5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar**

Öğrenme Alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Küresel bağlantılar	Ülkemizi ziyaret eden her turist	Bizi yurt dışında tanıtan gönüllü bir turizm elçisi	1

(Şahin, 2019).

3.3. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metafor imgeleri

6. sınıf ders kitabı, yer verilen metaforlar boyutunda incelendiğinde oldukça zengin bir yapının olduğu saptanmıştır. Her bir öğrenme alanında pek çok benzetmenin olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda ders kitabının konuların öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırılması noktasında oldukça etkili olduğundan bahsedilebilir. Yapılan benzetmelerden bazıları şu şekildedir: Dil: kültür taşıyıcısı, Türkçe: yolumuzu aydınlatan ışık, ülkemiz: çiçek bahçesi, farklılıklar: yedi renkten oluşan bir gökkuşağı, farklılıklarımız: kırdaki rengârenk çiçekler, hepimiz: aynı kilimin desenleri, köleleştirilen insanlar: eşya, Anadolu: medeniyetlerin beşiği, lejant: harita anahtarı, iletişim: manevi köprüler, Konya Ovası: tahıl ambarı. Bu benzetmeler yapılan benzetmelerin yalnızca bir kısmıdır. Doğrudan veya dolaylı olarak yapılan tüm benzetmelerin yer aldığı tablo şu şekildedir:

Tablo 3.**6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar**

Öğrenme Alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Biz ve değerlerimiz	Selimiye Camisi	Milli kültürümüzün ve kimliğimizin önemli simgelerinden biri	15
	Dil	Kültür taşıyıcısı	
	Türkçe	Yolumuzu aydınlatan ışık	
	Tarih	Milletlerin ortak hafızası	
	Ülkemiz	Çiçek bahçesi	
	Farklılıklar	Yedi renkten oluşan bir gökkuşağı	
	Anadolu	En güzel renkleri barındıran bir coğrafya	
	Her kültür ve kimlik	Gökkuşağının bir rengi	
	Farklılıklarımız	Birbirimizi tamamlayan zenginliklerimiz	
	Kilimlerdeki desenlerin bir araya gelmesi	Kırdaki rengârenk çiçekler	
Tarihe yolculuk	Farklılıklar	Zenginlik	
	Hepimiz	Sanat	
	Aile	Aynı kilimin desenleri	
	Sadaka taşları	Toplumun temel taşı	
	Fırtına	Asalet ve merhametin simgesi	
	Aile	Gök	
	Köleleştirilen insanlar	Toplumun en küçük parçası	13
	Talas Savaşı	Eşya	
	Biruni	Türk tarihi için bir dönüm noktası	
	Anadolu	Sarayın en değerli hazinesi	
Yeryüzünde yaşam	Anadolu	Cazibe merkezi	
	Fetih için adım atmak	Doğu ve Batı medeniyetleri arasında bir köprü	
	Çift başlı kartal	Anadolu'nun kapısını aralamak	
	Malazgirt savaşı	Güç ve kudretin sembolü	
	Büyük Selçuklu Devleti'nin yıkılması	Dönüm noktası	
	Malazgirt Savaşı	Tarih sahnesinden çekilmek	
	Medreseler	Anadolu'nun kapısını açmak	
	İpek yolunun kuzeyinden ve güneyinden geçen kısımları	İlim, irfan yuvası	
	Köleleştirilen insanlar	Kol	3
	İpek yolu	Mal	
Yeryüzünde yaşam	Ekvator	Kültürler arasında köprü	
	Meridyen	Çember	
	Anadolu	Yarım çember	5
	Türkiye	Medeniyetlerin beşiği	
	Lejant	İki kıtayı birbirine bağlayan köprü	
		Harita anahtarı	

Tablo 3 (devamı).**6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar**

Öğrenme Alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Bilim ve teknoloji hayatımızda	Robotlar	İnsansı/öğretmen	6
	Nanoteknoloji ile üretilecek araç-gereç ve ürünler	Nanorobot orduları	
	Robot	Zeki canlı	
	Ev	Akıllı	
	Telefon	Korsan	
Üretiyorum, tüketiyorum, bilinçliyim	Yayın/kitap/CD	Emek hırsızları	3
	Korsan üretim yapanlar	Kollar	
	Sanayi alanları	Tahıl ambarı	
Yönetime katılıyorum	Alternatif enerji kaynakları	Çevre dostu	6
	Cumhurbaşkanı	Hükümetin ve devletin başı	
	Çocuklar	Devletin başı	
	Medya	Minikler	
	Aile	Basın yayın organları	
Uluslararası ilişkilerimiz	TBMM	Toplumun temel taşı	8
	İletişim	Yasamadan sorumlu organ	
	Azerbaycan ile Türkiye	Manevi köprüler	
	Ahmet Yesevi Üniversitesi	Kardeş ülke	
	Mültecileri ülkemize almak	Kültür köprüsü	
	Tasarruf	Kucak açmak	
	Türkiye Maarif Vakfı	En hızlı kazanç	
Dil	Türkiye'nin dünyaya açılan penceresi		
İnanç	Türkiye'nin eğitimde dünyaya açılan penceresi		
Tarih	Köprü		
		Köprü	

(Yıldırım vd., 2019).

3.4. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metafor imgeleri

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabı metaforlar bakımından incelendiğinde kitabın çok zengin bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Şöyle ki, desteğin büyümesi çığa, zaman geri dönüşü olmayan ve telafi edilemeyen en önemli kaynağa, sosyal medyada geçirilen fazla zaman aileden çalınan zamana, dünya küresel bir köye, söz gümüşe, yangınlar halkın korkulu rüyasına, bazlama peçeteye, El Harezmi cebirin babasına, yel değirmenleri zavallıya ve işsize, memleket ölüye ve sesi kısılmış bir yere, “drone” uçan göze benzetilerek anlatımda zenginlik sağlanmaya çalışılmıştır. Doğrudan ve dolaylı olarak yapılan benzetmelerden yola çıkılarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının anlatımının oldukça zengin olduğundan bahsedilebilir. Ders kitabında yapılan doğrudan ve dolaylı benzetmeler şu şekildedir:

Tablo 4.**7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar**

Öğrenme alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
İletişim ve insan ilişkileri	Aile	En küçük toplum	9
	Desteğin büyümesi	Çığ	
	Zaman	Geri dönüşü olmayan ve telafi edilemeyen en önemli kaynak	
	Sosyal medyada geçirilen fazla zaman	Aileden çalınan zaman	
	Aile	Bir insanın hayatındaki en büyük zenginlik	
	Dünya	Küresel bir köy	
	Oyuncu	Film yıldızı	
Söz	Gümüş		
Sükût	Altın		

Tablo 4 (devamı).*7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Metaforlar*

Öğrenme alanı	Benzeyen	Benzetilen	Frekans
Türk tarihinde yolculuk	Kütahya ve çevresi	Çeyiz	14
	Sokullu Mehmet Paşa Köprüsü	Anahtar rol	
	Tarihî Sokullu Mehmet Paşa Köprüsü	Ortak kültürel miras	
	İslam	Kılıç	
	Karayip Denizi'ndeki adalardan birinde yerlilerin ağaçların arkasına saklanarak kıyıya yanaşan yabancıları korku içinde izlediği gün	Sonun başlangıcı	
	Şehir	Açık hava müzesi	
	Katolik Kilisesinin başındaki papalar	Hz. İsa'nın yeryüzündeki vekili	
	Osmanlı Devleti	Sanayileşen devletlerin açık pazarı	
	Yangınlar	Halkın korkulu rüyası	
	İnsan	Keklik	
İnsan	Şahin		
Gazete ve dergiler	Kitap ve ansiklopedi		
Yoğurt	Ekşimiş süt		
Bazlama	Peçete		
Ülkemizde nüfus	Nil Nehri'nin geçtiği yerler	Üçgen	8
	Kalabalık	İnsan seli	
	Bayburt	Kuruluş ve tarih sahnesine çıkış yeri	
	Türkiye	Asya kıtasının Avrupa kıtasına açılan büyük bir kapısı	
	İstanbul'un taşı toprağı	Altın	
	Ev	Harabe	
	Kâbe	Kutsal ev	
	Bosna	Cennet bahçesi	
Zaman içinde bilim	Çivi yazısı	Çivi şekli	7
	Alimler	Peygamberlerin mirasçısı	
	Müslüman araştırmacılar	Canlı ansiklopedi	
	El Harezmi	Cebirin babası	
	Aristo	Birinci öğretmen	
	Fârâbi	İkinci öğretmen	
	19. yüzyıl	Pek çok icadın sahnesi	
Ekonomi ve sosyal hayat	Toprak	Ana	5
	Kara toprak	Sadık yâr	
	Memleket	Ölü/sesi kısılmış bir yer	
	Yel değirmenleri	Zavallı/işsiz	
	Fabrika	Güçlü	
	Robot	Çiftçi	
	Darülaceze	Sosyal dayanışma havuzu	
Ürün	Göz nuru		
Drone	Uçan göz		
Yaşayan demokrasi	Kurum ve kuruluşlar	Şefkat eli	2
	Çok partili hayat	Demokrasinin bir parçası	
Ülkeler arası köprüler	Devletler	İnsanlar	4
	Karadeniz ekonomik işbirliği teşkilatı	Doğu ile Batı arasında köprü	
	Atmosfer	Sera	
	Ormanlar	Milli servet	

(Azer, 2019).

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere pek çok disipline ait bilgilerin aktarılmaya çalışıldığı bir ders olması yönüyle oldukça kapsamlı ve zengin içerikli bir derstir. Bu nedenle bu derste, öğrencilere konuların anlatımı sırasında da bu zengin içeriğe uygun düşecek şekilde anlatımın zenginleştirilmesi öğrencilerin konuları öğrenmeleri ve içselleştirmelerinde de oldukça etkili olacaktır. Çünkü bir konunun iyi öğrenilmesi konunun zihinde ne kadar somutlaştırıldığı ile de yakından ilgilidir.

Somut işlem dönemi, öğrenmenin oluşmasında somut nesnelerin önemli bir yer tuttuğu dönemdir. İlköğretimin birinci kademesindeki öğrenciler somut işlem döneminde, ilköğretimin beşinci sınıfına gelen bir öğrenci ise artık soyut işlem dönemine geçmektedir (Aşılıoğlu, 2012). Bilişsel gelişim kuramına göre 7-11 yaş aralığında somut işlemler döneminde olan öğrencilerde problem çözme ve yürütülen işlemlerin fiziksel gerçeğe bağlı olduğu, yani somut yollar ile olduğu bilinmektedir (Deniz Yöndem & Taylı, 2012). Somut işlem dönemindeki birikimlere bağlı olarak gerçekleşen zihinsel evrilme ile birlikte soyut düşünceler tasarlanması kolaylaşmakta, öğrenmede somut yaşantılar soyut yaşantılardan daha etkili olmaktadır (Aşılıoğlu, 2012). Bu çalışmada da incelenen ders kitaplarında henüz somut işlemler döneminde olan öğrencilere konuları aktarmak noktasında metaforların ne sıklıkta kullandığının belirlenmesi dolayısıyla bir taraftan da somuttan soyuta ilkesine ne kadar uyulduğunun incelenmesi söz konusudur.

Metafor, bir kişinin ya da nesnenin, o kişi ya da nesneye benzer özellikleri olan bir şeye benzetilerek tanımlandığı bir ifadedir (URL1). Metaforik ifadeler düz ve basit şekilde kullanılan ifadelerden daha renkli, eğlenceli ve etkili olmakla birlikte eğer metafor kullanmasaydı dil, gerçekten de oldukça sınırlı olurdu (Pratte, 1981). Metaforların, edebiyatta olduğu kadar eğitimde de önemli bir estetik, pedagojik ve dekoratif rol oynadığı artık genel bir kabuldür (Botha, 2009).

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitapları 4. sınıf seviyesinden 7. sınıf seviyesine kadar metaforlara yer verme durumları bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Burada amaç, ders kitaplarının metafor kullanılması bakımından zenginliğine ilişkin bulgulara, dolayısıyla kitapların konuları öğrencilere somutlaştırılarak aktarması noktasında yeterliğine ilişkin yorumlara ulaşmaktır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metaforlara yer verme durumu bağlamında incelendiğinde, kitabın incelenen kitaplar içerisinde en az sayıda (25 metafor ile) metafor içeren ders kitabı olduğundan bahsedilebilir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olduğu ve bir konunun küçük yaşta kılere ne kadar somutlaştırılarak anlatılırsa zihinde o kadar iyi şekilleneceğinden hareketle kitabın bu noktada biraz daha zengin olması gerektiğinden bahsedilebilir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi, benzetmelerin oldukça kolay yapılabileceği, zengin içerikli bir derstir. Bu yönüyle ne kadar çok benzetmeye yer verilirse konu küçük yaşta öğrenciler için o kadar somutlaşacak ve zihinlerde netleşecektir. 4. sınıf öğrencilerinin yaşlarının da küçük olması nedeniyle pek çok kavramla yeni tanışmaları bu türden anlatıma olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. Bu amaçla, yapılacak olan benzetmelerin sayısı artırılabilir. Örneğin 4. sınıf ders kitabında yanardağ kelimesinden bahsedilirken yanardağın sınırlı bir ejderhaya benzetilmesi 4. sınıf seviyesinde olan bir çocuğun zihninde yanardağın daha da somutlaştırılacaktır. Bu yaş seviyesindeki bir çocuğun daha çok çizgi film izleyerek, çocuk kitabı okuyarak ya da oyunlarında yaptığı benzetmelerden yola çıkarak ejderhanın ne olduğunu öğrendiği varsayılabilir. Bu anlamda yanardağın ne olduğunu ve şiddetli püskürtmelerle lav çıkardığını, ejderhanın öfkeli bir şekilde ağzından ateş çıkarması ile bağdaştırarak zihninde canlandırabileceği, dolayısıyla daha iyi öğrenebileceği varsayılabilir. Böylece kullanılan metaforlar öğrenmede öğrencilerin ufkunun açılmasında faydalı olabilir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, konu içeriklerinde yer verilen metaforlar bağlamında incelendiğinde, bu kitap, ders kitapları içinde metafora en az (25 metafor ile) yer verilen ders kitabı olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda ders kitabının konuların öğrencilerin zihninde daha da somutlaştırılması adına metaforlar boyutunda zenginleştirilebileceğinden bahsedilebilir. 5. sınıf öğrencilerine konular ne kadar somutlaştırılarak anlatılırsa öğrenmenin o kadar etkili gerçekleşeceği söylenebilir. Dolayısıyla ders kitabında bu yönde iyileştirmeler yapılması etkili bir yaklaşım olacaktır. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ele alınan konulardaki metaforlar bağlamında incelendiğinde oldukça zengin (59 metafor ile) bulunmuştur. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle yapılan benzetmelerin anlatımı kuvvetlendirmesi, etkili öğrenmeler gerçekleştirilmesi yolunda önemli bir detaydır. 7. sınıf ders kitabı incelendiğinde, metaforların zenginliğinden (53 metafor ile) yola çıkılarak bu kitabın da konu anlatımında oldukça etkili olabileceğinden bahsedilebilir.

Sınıf seviyelerine göre en fazla metaforun kullanıldığı öğrenme alanlarına bakıldığında 4. sınıf ders kitabında “küresel bağlantılar”, 5. sınıf ders kitabında “kültür ve miras”, 6. sınıf ders kitabında “tarihe yolculuk” ve 7. sınıf ders kitabında “Türk tarihinde yolculuk” öğrenme alanlarında diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla sayıda metafora yer verildiği saptanmıştır. Bu anlamda bu öğrenme alanlarındaki konuların öğrencilerin zihninde daha da somutlaştırılarak daha iyi öğrenilebileceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde konu anlatımı sırasında öğrencilere yeni öğretilecek olan kavramların metafor imgeleri ile bütünleştirilerek anlatılması öğrencilerin ufkunu daha çok açacak, konu ve kavramlara farklı pencerelerden bakmalarını sağlayabilecektir. Bunun yanında öğrencilerin kavramları kendilerine benzetilen farklı kavramlar ile bir arada öğrenmeleri, konuyu anlamaları ve içselleştirmeleri üzerinde de etkili olabilecektir. Bu duruma bir örnek vermek gerekirse, enlem ve boylam konuları bir mandalina üzerinden anlatılarak, dünya mandalinasının tamamına, enlem mandalinasına enine kesildiğinde ortaya çıkan şekillere, boylam mandalinasının dilimlerine benzetildiğinde, konunun öğrencilerin zihinlerinde somutlaşması sağlanabilecektir. Tüm bulgulardan yola çıkılarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarının konuları somutlaştırmada etkili örneklerinin olduğu belirtilebilir. Ancak öğrencilerin bu dersi alırken somut işlemler döneminde olmasından hareketle konuların öğrencilerin zihinlerinde daha da somutlaştırılması adına metafor imgelerine daha çok yer verilmesi etkili olabilecektir. Bu anlamda ders

kitaplarının, kavramların benzetmelerinin yapılması noktasında daha da zenginleştirilmesi adına girişimlerde bulunulabilir. Ders kitaplarında konuları somutlaştırabilmek için kavramların kendine en yakın kavramlar ile benzetme yapılarak anlatılması yerinde olacaktır. Bu sayede ders anlatımı süresince öğrencilerin dikkatleri daha canlı tutulabilecek ve derse olan ilgileri artabilecektir. Metaforlar ile işlenen ders sayesinde öğrencilerin algıları daha da açılarak konu ve kavramları birbirinden farklı konu ve kavramlar ile ilişkilendirmeleri, böylelikle daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmeleri de mümkün olabilecektir. Metaforların öğretimde etkili olması sebebiyle derslerin sonunda küçük etkinlikler yapılabilir. Şöyle ki öğrencilerden ders anlatımı sırasında kendilerine yabancı gelen kavramları not almaları istenebilir. Ders sonunda bu kavramlar listelenerek bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin metaforlar ile kavramı bir başka kavrama benzetmeleri istenebilir. Kavram hakkında bilgiye sahip olmayan öğrencilerin de yapılan bu benzetmelerden yola çıkarak bilinmeyen kavramın ne olduğu hakkında akıl yürütmeleri sağlanabilir. Bu şekilde deneyimleyerek öğrenen öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi mümkün olabilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde derslerde metafor kullanımının önemi hakkında bilgilendirmeler yapılarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu konuda belli bir farkındalığa kavuşmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akça Berk, N., Gültekin, F. & Çençen, N. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 183-199.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*, 39(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/09523980210155352>
- Aşılıoğlu, B. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 1-45). Anı Yayıncılık.
- Azer, H. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ekoyay Eğitim Yayıncılık.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n4a287>
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.
- Çelikkaya, T. & Seyhan, O. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 65-87. <https://doi.org/10.19160/ijer.342330>
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demirkaya, H. & Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980. <https://10.29299/kefad.2018.19.03.005>
- Deniz Yöndem, Z. & Taylı, A. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya. (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss. 73-118). Pegem Akademi.
- Deveci Danış, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi estetik beğenin gelişirilmesinde materyal kullanımının yeri, önemi ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Durmuş, E. & Baş, K. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92. <https://doi.org/10.18069/fusbed.85640>
- Er Tuna, Y. & Mazman Budak, F. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 609-642. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.600>
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
- Faiz, M. & Karasu Avcı, E. (2019). “Atatürkçülük” kavramına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 217-252. <https://doi.org/10.35675/befdergi.475283>
- Gedikli, Ö. (2014). *Ortaokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenini algılayışının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Öner, Ü. (2012a). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 419-436.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Öner, Ü. (2012b). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 79-100.
- Kantekin, S. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kaya, M. F. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “küresel ısınma” kavramına yönelik metafor algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 117-134.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 917-931. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6308>
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Nalçacı, A. & Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 307-320. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075264>
- Şahin, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.

- Tünkler, V. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tüysüz, S. (2019). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4 ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(2), 85-99.
- URL1: <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/metaphor> (2020). Metafor kelimesinin anlamı. (24.11.2020 tarihinde erişilmiştir).
- Yılar, M. B. & Tağrikulu, P. (2019). Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretim yaklaşımları. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi I* içinde. (s. 45-93). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. genişletilmiş baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

As the main element in determining the contents in the learning process is the curriculum (Karamustafaoğlu, 2006), it becomes easy to understand how important course materials are in the social studies curricula to teach the subject. This study aims to examine the adequacy of social studies textbooks as course material and the use of metaphors in them to teach the topics because metaphors are images that connote a concept or clarify a subject instead of directly explaining it. Literature review shows that the use of metaphors in social studies textbooks as course materials has not been investigated. Thus, the metaphors used in the social studies textbooks used in the 4th, 5th, 6th, and 7th grades were examined to answer the following questions:

- 1- In what grade is the use of metaphors included more in social studies textbooks?
- 2- What is the intensity of using metaphors according to learning areas in Social Studies textbooks?

2. METHOD

Document analysis was used to obtain more in-depth data in this qualitative study. Social studies textbooks for the 4, 5, 6 and 7. grades were used as data collection sources. These textbooks have been published by different publishers (Azer, 2019; Şahin, 2019; Tüysüz, 2019; Yıldırım et al., 2019).

Content analysis was used for data analysis. It was chosen because the purpose of content analysis is to reach concepts and relations that can explain the data, to define the data, and to reveal the facts that may be hidden in the data (Yıldırım & Şimşek, 2018). The textbooks taught from the fourth grade to the seventh grade were examined, and the metaphors used in those books were listed. Both the metaphors and the concepts that were expressed as the metaphor were compared, and this was done for all learning areas.

3. RESULTS AND CONCLUSION

Metaphor images in the 4th grade social studies textbook

The 4th grade social studies textbook was examined in terms of metaphors used, and it was found that stone ornaments were likened to embroidery. Death was used for honor, and freedom was likened to something sweeter than drinking cold water in the august heat, the polar star was likened to an iron stake, the appearance of the Great Bear was likened to a leaning coffee pot, saving was likened to a large water source, the first mobile phone was likened to a brick, and, thus, the expressions were strengthened. It is thought that these expressions enrich statements and enable the concepts in students' minds to become more concrete. The concepts used in the fourth-grade textbook, the metaphor images of these concepts, and the tenor and vehicle concepts were presented in tables.

Metaphor images in the 5th grade social studies textbook

When the 4th grade social studies textbook was examined in terms of the metaphors used, it was found that grandparents were likened to living cultural treasures, frozen waterfalls were likened to ice crystals, legends were likened to the language of the map, tourism was likened to an industry without a chimney, crushed olive was likened to dough, tourists who visited our country were likened to volunteering tourism ambassadors who introduce us abroad. Such expressions strengthen how the subject is taught in the textbook.

Metaphor images in the 6th grade social studies textbook

When the 6th grade social studies textbook was examined, it was found to be very rich in terms of the metaphors used. Some of the comparisons found are as follows: language: carrier of culture, Turkish: the light that illuminates our way, our country: flower garden, differences: a rainbow consisting of seven colors, our differences: colorful flowers in the field, all of us: patterns of the same rug, enslaved people: items, Anatolia: the cradle of civilizations, legend: map key, communication: spiritual bridges, Konya plain: granary.

Metaphor images in the 7th grade social studies textbook

When the 7th grade social studies textbook was examined in terms of metaphors used, the book was also found to be very rich in terms of metaphors. The growth of support was likened to an avalanche, time was likened to the most important irreversible and irreparable source, too much time spent on media was likened to time stolen from the family, the world was likened to a global village, a word was likened to silver, fires were likened to fearful dreams of people, flatbread was likened to a napkin, El Harezmi was likened to father of algebra, windmills were likened to the poor and unemployed, the countryside was likened to a dead and muted place, and a drone was likened to a flying eye.

Metaphorical expressions are more colorful, fun, and effective than expressions used in a plain and simple way. If metaphor was not used, language would really be limited (Pratte, 1981). It is now accepted that metaphors play a significant role in education (Botha, 2009). When the 4th grade social studies textbook was examined in terms of including metaphors, it was found that the book had the least number of metaphors (25 metaphors). It can be said that the book should be richer in metaphors. When the 5th grade social studies textbook was examined, it was found that the textbook included the same number of metaphors (25 metaphors) as the 4th grade textbook. It can be said that the textbook can be enriched in metaphors in order to make the subjects more concrete in students' minds. The 6th grade social studies textbook was rich in metaphors (59 metaphors). Since the students were young, the metaphors' strengthening expression is an important detail to make learning effective. The 7th grade textbook consisted of 53 metaphors. It can be said that the textbook can be very effective in lecturing.

When the learning areas with the highest number of metaphors were examined in terms of grades, it was found that 4th grade textbook included more metaphors of global connections, 5th grade textbook included more metaphors of culture and heritage, 6th grade textbook included more metaphors of history and 7th grade textbook included more metaphors of Turkish history when compared with the other learning areas in the textbooks. In this sense, it is thought that the subjects in these learning areas can be learned better by making them more concrete in students' minds.

Based on all findings, it can be stated that social studies textbooks include effective examples in making subjects more concrete. However, since the students are in the concrete operational period while taking this course, it may be effective to include more metaphor images in order to make the subjects more concrete in students' minds. In order to concretize topics in textbooks, it would be appropriate to explain concepts by making analogies with the concepts closest to them. This way, students' attention will be maintained and their interest in the course will increase. Courses that are taught using metaphors will open up students' perceptions and enable them to associate subjects and concepts with different subjects and concepts and provide more effective learning. Based on the fact that metaphors are effective in teaching, short activities can be given at the end of classes. For example, students may be asked to take notes on the concepts that seem unfamiliar to them during the lecture. At the end of the course, these concepts can be listed and the students who have information about these concepts may be asked to liken the concept to another concept using metaphors. Students who do not have information about the concept can also be made to reason about what the unknown concept is based on these metaphors.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada insanlardan veri toplanmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazar çalışmaya %50, 2. yazar %30, 3. yazar %20 katkı sağlamıştır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, danışmanlık.

Yazar 2: Veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 3: Çalışma için gerekli öneri, dönüt ve düzeltmeler verme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 12.11.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 17.10.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-481885>

İKİ BOYUTLU BENLİK SAYGISI: DİĞER BENLİKLERLE İLİŞKİSİ*

Necla ACUN KAPIKIRAN¹, N. Ceren GÜZEL²

ÖZ

Benlik saygısı bireyin kendini yeterince değerli ve yeterli algılamasıdır. Bu araştırma lise ve üniversite öğrencilerinin benlik saygısının kendini sevme ve öz yeterlik boyutlarını koşullu-koşulsuz kendini kabul, iç-dış öz-güven, benlik kurgusunun uyuma-ilişkililik-özerklik boyutlarının yordayıcı gücünün belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları lise ve üniversite olmak üzere iki farklı öğrenci grubundan oluşmuştur. Katılımcılar 56'sı (%38) kız ve 90'ı (%62) erkek olmak üzere toplam 146 lise öğrencisinden, 239'u (%75.4) kız ve 78'i (%24.6) erkek olmak üzere toplam 317 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Katılımcılara İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği, Uyuma-İlişkililik ve Özerklik Ölçekleri, Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği ve Öz-güven Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan benlik saygısını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda, liseli katılımcıların benlik kurgusunun ilişkililik boyutu ve koşulsuz kendini kabul boyutu benlik saygısının kendini sevme boyutunu yordamıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin benlik kurgusunun ilişkililik ve uyuma boyutlarının, içsel özgüven benlik saygısının öz-yeterlik boyutunu yordama gücüne sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte üniversiteli katılımcılarında iç özgüven benlik saygısının kendini sevme boyutunu yordarken, koşullu kendini kabul, iç -dış özgüven ve benlik kurgusunun özerklik boyutunun öz-yeterlik boyutunu yordama gücü anlamlı düzeye erişmiştir. Lise ve üniversite öğrencilerinden elde edilen bu sonuçlar benlik yapısının bireyci-toplulukçu kültürdeki benlik kurguları, koşullu-koşulsuz kendini kabul ve iç-dış özgüven çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: İki boyutlu benlik saygısı, bağımlı-ilişkili-özerk, koşulsuz kendini kabul, özgüven, lise ve üniversite öğrencileri

TWO-DIMENTIONAL SELF-ESTEEM: RELATION TO OTHER SELVES

ABSTRACT

Self-esteem is the individual's perception of himself as valuable and competence. In this study, it is aimed to determine the predictive power conditional-unconditional self-acceptance, inner-outer self-confidence, and self-construal conformity-relatedness-autonomy dimensions on self-liking and self-competence dimensions of self-esteem in high school and university students. The participants of the study consisted of two different student groups, high school and university. It consisted of a total of 146 high school students, 56 (38%) girls and 90 (62%) boys, a total of 317 university students, a total of university students 317 and 239 (75.4%) girls and 78 (24.6%) boys. Two-dimensional self-esteem scale, Conformity-Relationship and Autonomy Scales, Unconditional Self-Acceptance Scale and Self-Confidence Scale were applied to the participants. Data obtained from high school and university students were analyzed separately. Regression analysis was performed to determine the variables that predicted the dependent variable of the study, self-esteem. As a result of the regression analysis, the relatedness dimension of self-construal and unconditional self-acceptance are predictive the self-liking dimension of self-esteem in high school participants. In addition, it was determined that the self-competence dimension and inner self-confidence and relatedness, conformity of self-construal predict the self-competence of self-esteem. In the university participants, inner self-confidence predicts self-liking dimension of self-esteem and conditional self-acceptance, inner-outer self-confidence and autonomy dimension of self-construal predict the self-competence of self-esteem. These results obtained from high school and university students are discussed within the framework of self-construal in individualist-collectivist culture, conditional-unconditional self-acceptance and inner-external self-confidence.

Keywords: Two dimensional self-esteem, conformity-relatedness-autonomy, unconditional self-acceptance, self-confident, high school and university students

* Bu çalışmanın lise kısmı EJER-2017 Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nkkiran.@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3971-4644>

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ncifyakali@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0916-7662>

1. GİRİŞ

Benlik saygısı çocukluktan yetişkinliğe kadar gelişimi devam eden bir yapıdır (Block & Robins, 1993; Zimmerman vd., 1997). Benlik saygısının gelişiminde kişi hakkında başkalarının ve kişinin kendisinin görüşleri, değerlendirmeleri, kendi duyguları, düşünceleri ve gözlemleri önemlidir. Kişinin benlik saygısı kendini sevme (self-liking) ve öz-yeterliğe (self-competence) bağlı olarak gelişir (Mruk, 2006, s. 154; Tafarodi & Swan, 2001). Benlik saygısının kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarının yüksekliği, sağlıklı bir benlik gelişimini yansıttığı kadar gerçek benlik saygısını da işaret eder. Yüksek benlik saygısı; güvenli benlik saygısı, açık benlik saygısı ve optimal benlik gibi kavramlarla tanımlanabilmektedir. Alan yazında kullanılan en yaygın benlik saygısı ölçeği Rosenberg'in tek boyutlu benlik saygısı ölçeğidir. Benlik saygısını iki boyutlu ölçmeyi sağlayan Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilen ölçek, benlik saygısının değerlilik ve yeterlilik boyutlarını içermektedir. Benlik algısı değerlilik ve yeterlik yönünde gelişmez ise düşük benlik saygısına yol açmaktadır. Düşük benlik saygısı kaygı ve depresyon ile olumlu ilişkiye sahiptir (Sowislo & Orth, 2013) Bununla beraber, kendini sevmeye dayalı benlik saygısı *olumlu* mükemmeliyetçiliği artırırken *öz-yeterliğe* dayalı benlik saygısının hem *olumsuz* mükemmeliyetçilik hem de düşük öz-güvenle ilişkili olduğu bulunmuştur (Koivula vd., 2002).

Bireylerin benlik gelişimi kültürden bağımsız düşünülemez (Mead, 1934/2015, s. 171). Bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumsal yapı bireyin benlik algısının gelişimine katkıda bulunur. Benliğin gelişimi doğumdan itibaren gelişmeye başlamakla beraber, kritik bir dönem olan ergenlik dönemi ve sonraki gençlik döneminde benlik ile ilişkili kültürel farklılığın incelenmesi önemlidir (Schmitt & Allik, 2005).

1.1. Benlik saygısı ve uyma-ilişkilik-özerklik

Kültürün bireyci, ilişkisel ya da toplulukçu olması bireylerin farklı benlik gelişimine yol açabilir. Markus ve Kitayama'ya göre (1991b), bağımsız (independent) kültürler; bireyci, benmerkezci, ayrılıkçı, özerk ve yerel kültüre (idiocentric) ilişkin özellikleri barındırır. Oysaki ilişkisel (interdependent) kültür; bütüncül, kolektif, ayrıştırıcı, birleşik ve kutupsal bağlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, birey benliğini kültüre uygun olarak kavramsallaştırır (Singelis vd., 1999). Kültürler benliklerin gelişimini farklı şekilde etkilerler. Bireyci kültürlerde benlik saygısı insanlar için görece *evrensel* bir ihtiyaç olarak görülür (Pyszczynski vd., 2004). Toplulukçu kültürlerde benlik saygısının gelişimi kişilerarası ilişkilerle gelişir ve bireyin bunun için özel çaba harcaması gerekmez. Kişilerarası ilişkilerde kişinin kendi benliğine hem olumlu hem de olumsuz deneyimleri katkıda bulunur. Diğer bir ifade ile birey kendisiyle, diğer insanlarla ve dünyadaki diğer kültürlerle etkileşerek benlik algısını oluşturur (Heine, 2001). Bu bakımdan, kültürdeki bireycilik ve toplulukçuluk düşüncesi kişinin kendini değerlendirmesinde önemli rol oynamaktadır (Markus & Kitayama, 1991a). Karşılaştırmalı bir çalışmada, bireyci kültüre sahip Amerikan katılımcılarının kendi benlik saygılarını kendi kültürel yapılarına göre tanımlamazken, Japonya'da ve Amerika'da yaşayan Japonlar kendi benliklerini daha fazla kültürel özellikleri ile tanımlamışlardır (Kitayama & Markus, 1997). Dolayısıyla, bireyci kültürlerle karşılaştırıldığında toplulukçu kültürlerdeki bireylerin benlik saygıları bireylerin kültürel kimliklerinden daha çok etkilenmektedir. Bireyci kültürlerde çocuk büyürken benlik saygısı, kazanılması gereken bir ihtiyaç olarak görülmekte ve bunu kazanmak için çocuk daha çok çaba harcamaktadır. Oysaki toplulukçu kültürlerde bu daha dolaylı bir ihtiyaç olarak görülür. Toplulukçu kültürlerde bireyin günlük ilişkiler içinde benlik saygısını kendiliğinden elde ettiği düşünülür. Yani toplulukçu kültürdeki birey, bireyci kültürlerdeki kadar benlik saygılarını geliştirmek için özel bir çabaya ihtiyaç duymayabilir. Benlik saygısına bireyci kültürlerde elde edilen başarılar, toplulukçu kültürde ise kişinin başarılarından çok iyi ilişkiler kurması ve ilişkilerden alınan onay, kendini eleştirme ve alçak gönüllü olma gibi özellikler katkı sağlamaktadır (Heine vd., 1999). Çinli ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin kendini sevme ve öz-yeterlik boyutları karşılaştırıldığında, Çinli öğrencilerin Amerikalı öğrencilerden öz-değerlilikleri (kendini sevme) yüksek ancak öz yeterlilikleri düşük olduğu bulunmuştur (Tafarodi & Swann, 1996). Amerikalı katılımcılar başarıyı benlik saygılarının bir parçası olarak algılayarak, Amerika'da ve Japonya'da yaşayan Japonlar benlik saygıları ile başarısızlıklarını daha fazla ilişkilendirmişlerdir (Kitayama vd., 1997). Bu durum kültürlerin birbirinden farklı yönelimleri ve beklentileri ile ilişkilidir. Örneğin, Kağıtçıbaşı'na göre (2013) bireyin optimal benlik gelişimi benlik, aile ve kültürle etkileşimlerine bağlıdır. Dahası, ilişkisel-özerk kültürel özellikleri olan toplumlardaki bireylerin benlik gelişimleri optimal düzeydedir.

Bireyler benliklerinin gelişiminde bağımlı olmayı (uyma), ilişkili olmayı ve özerk olmayı daha fazla önemseyerek farklı deneyimleri ön plana çıkarırlar ve benlik algılarını geliştirirler (Güngör vd., 2014). Bu incelemeler, bireylerin benliklerinin değerlilik ya da yeterlik boyutlarının farklı düzeylerde gelişmesine yol açabilir. Kültürel yapıdaki bu farklılıklara bağlı olarak benlik saygısının değerlilik (kendini sevme) boyutu toplulukçu kültürlerde yüksekken öz-yeterlik boyutu bireyci kültürlerde yüksektir (Cai vd., 2007; Sedikides vd., 2003). Yani kültürün bireyci ve toplulukçu yapısı bireylerin benlik saygısının farklı boyutlarını geliştirmeye katkıda bulunabilir. Bireyci kültürlerde, kişisel başarıyı önemseyen için bireyler yeterlik elde etmek için daha fazla çaba harcarlarken toplulukçu kültürler kendini sevmeye katkıda bulunacak iyi ilişkiler geliştirmeye yönelebilirler. Benzer kültürler arasında bile ortaya çıkan farklılıklar bireylerin benlik algılarını da farklılaştırır.

Örneğin, Türkiye’de ve Japonya’da ilişkililik kültürü daha yüksek olmasına rağmen, her iki kültürün de ilişkililik kaynaklarının farklı olduğu saptanmıştır (Güngör vd., 2014). Kültür bireylerin bilişlerini, duygularını ve güdülenmelerini etkiler. Ancak kültürün, benliği etkileyen dinamikleri daha karmaşıktır (Matsumoto, 1991). Kültür içinde bireylerin koşulsuz kabul düzeyleri bireylerin benlik saygısının hem değerlilik hem de yeterli boyutlarını etkileyebilir.

1.2. Benlik saygısı ve koşulsuz kendini kabul

Koşullu ve koşulsuz kendini kabul benlik saygısının kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarının gelişimini farklılaştırmaktadır. Koşulsuz kendini kabul kişinin kendini hiçbir bir şarta bağlı olmaksızın kendini sevmesi ve kabul etmesidir. Ellis’e göre (1977), koşulsuz kendini kabul kişinin kendini yalnız zeki, doğru ve yeterli olduğu için değil, aynı zamanda diğer insanların onayı, saygısı ve sevgisine bağlı olmaksızın kabul etmesi ve sevmesidir (Camberlain & Haaga, 2001b, s. 178). Aksine, koşullu kendi kabul ise kişinin başarı elde ettiği ya da diğer insanlar tarafından sevildiği ve onay gördüğü ölçüde kendini sevmesidir. Koşullu kabul kişinin kendi benliğini başarısız görmesi, eleştirmesi, reddetmesi, hatalı ya da yetersiz bulmasıyla ilişkilidir (Camberlain & Haaga, 2001b, s. 178). Birçok çalışmada, benlik saygısı ile koşulsuz kendini kabul arasında yüksek ilişkiler elde edilmiştir (Camberlain & Haaga, 2001a, 2001b; Hall vd., 2009; MacInnes, 2006). Türkiye’de bu konuda çok sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bir çalışmada koşulsuz kendini kabul ile olumsuz benlik arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Aksine koşullu kendini kabul ile olumsuz benlik ve onaylanma ihtiyacı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Kapıkıran & Kapıkıran, 2010). Benlik saygısı ile ilişkili bir diğer kavram da özgüvendir. Çoğu zaman benlik saygısı ile özgüven kavramı birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, bu iki kavram ilişkili ancak dinamikleri bakımından birbirinden farklıdır.

1.3. Benlik saygısı ve özgüven

Kişinin kendini tanıma süreci, kişinin kendine ilişkin bilgiyi anlaması ve güdülenmesine göre farklılaşabilir. Bu durum, duygusal-sosyal etkileşimlerle gerçekleşir (Benabou & Tirole, 2000). Bu kavrayış ve anlayış kişinin özgüvenini oluşturur. James’e göre özgüven kişinin kendine olan inancıdır (Benabou & Tirole, 2005). Başka bir ifadeyle, özgüven kişinin kendini sevmesi, kendi yeteneklerini fark etmesi ve kendi duygularının farkında olması olarak tanımlanabilir (Gençtan, 1984). Owens (1993) ise kişinin olumlu ve olumsuz benliğini benlik saygısıyla ilişkilendirerek incelediği çalışmasında, birey benliğini olumlu olarak değerlendirdiğinde özgüvenli olurken benliğini olumsuz değerlendirdiğinde kendini-suçlama eğiliminin arttığını bulmuştur. Yani özgüvenli olmak bireyin benlik saygısını yükseltirken, bireyin kendini suçlaması benlik saygısını düşürmektedir.

1.4. Araştırmanın amacı

Türkiye hem toplulukçu hem de bireyci kültürel unsurlara sahip bir ülkedir (Göregenli, 1995; Kağıtçıbaşı, 1998, s. 123). Benlik saygısının gelişimini etkileyen toplumda/kültürde, birey için neyin önemli neyin önemsiz olduğunu birey erken yaşlardan itibaren öğrenmeye başlar. Bu nedenle, farklı kültürlerde bireylerin benlik saygılarına katkı yapan yaşantılar değişebilir. Kültürdeki dil bireylerin benlik saygılarının gelişiminde kişinin bilişlerini, duygularını ve güdülenmesini etkilemektedir (Kitiyama & Markus, 1997). Kağıtçıbaşı (2013), ilişki kültür içinde en uygun (optimal) benlik gelişiminin ilişki- özerk benlik olduğunu belirtir. Kültürler, genel benlik saygısının gelişiminde benliğin farklı boyutlarını ön plana çıkarabilir. Bu nedenle benlik saygısının iki boyutlu ölçümü kültürün(lerin) benlik saygısının farklı boyutlarını nasıl etkilediğini incelemeyi gerekli kılar. Tafarodi ve Swan (2001) benlik saygısının iki boyutlu benlik saygısı ölçeğinde kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarını ayrı ayrı değerlendirmiştir. Batı kültüründe bireyler başarıyı benlik saygısının bir parçası olarak görürken, Doğu kültürleri başarısızlığı benlik saygılarının bir parçası olarak görmektedirler (Kitayama & Markus, 1997). Bu yüzden bireyci kültürlerde bireylerin öz-yeterlik algıları, toplulukçu kültürde bireylerin kendini-sevme yönelimleri benlik saygılarına daha çok katkı sağlar. Mruk’a göre (2006) bireylerin benlik saygılarının sağlıklı olarak gelişebilmesi benlik saygısının hem kendini sevme hem de öz-yeterlik boyutlarının yüksek olmasını gerektirir. Dahası, bireyin benlik saygısı bireyci ve toplulukçu kültürel özelliklerden (Cai vd., 2007; Sedikides vd., 2003) bireyin kendini koşulsuz kabulünden (Camberlain & Haaga, 2001a) ve özgüveninden (Owen, 1993) etkilenebilir. Kağıtçıbaşıma göre, Türkiye’de bireyler özerk ve bağımlı benlik yapılarından ziyade ilişki-özerk benlik yapısına sahiptir (Kağıtçıbaşı, 1996, 2005, 2012, 2013). Dolayısıyla bireylerin benlik saygısını yordayan değişkenlerin belirlenmesine gereksinim vardır. Bu çalışmada gençlerin benlik saygısının kendini sevme-öz-yeterlik boyutlarını koşullu ve koşulsuz kendini kabul, iç-dış özgüven ve uyuma-ilişkili-özerk benlik kurgusunun yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç için aşağıdaki hipotezler sınanacaktır.

- 1- H1= Lise ve üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının kendini sevme boyutu
 - 1-1. koşulsuz kendi kabul tarafından olumlu,
 - 1-2. koşullu kendini kabul tarafından olumsuz,

- 1-3. iç dış özgüven olumlu,
- 1-4. dış özgüven olumlu,
- 1-5. ilişkililik benlik kurgusu olumlu,
- 1-6. özerklik benlik kurgusu olumsuz,
- 1-7. uyma olumsuz olarak yordanacaktır.
- 2- H2= Lise ve üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının öz-yeterlik boyutu
 - 2-1. koşulsuz kendi kabul olumlu
 - 2-2. koşullu kendini kabul olumsuz,
 - 2-3. iç özgüven olumlu,
 - 2-4. dış özgüven olumlu,
 - 2-5. ilişkililik benlik kurgusu olumlu,
 - 2-6. özerklik benlik kurgusu olumsuz,
 - 2-7. uyma benlik kurgusu olumsuz olarak yordanacaktır.
- 3- H3=
 - 3-1. Lise ve üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının kendini sevme boyutu cinsiyet fark yaratacaktır.
 - 3-2. Lise ve üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının öz yeterlik boyutu cinsiyet fark oluşturacaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Ergen ve gençlerin benlik saygılarına katkı sağlayan kendini kabul, özgüven ve benlik kurgularının belirlenmesi; ergenlik ve gençlik dönemlerindeki bireylerin benlik saygılarının gelişimine katkı sağlayabilir. Dahası ergenlerin ve gençlerin benlik saygılarının gelişimi onları yetişkinlik yıllarına hazırlayabilir. Bireylerin yetişkinlik gelişim görevlerini yerine getirmeye hazır olması önemlidir. Bu hazırbuluşluk, bireylerin yetişkinlik yıllarındaki sorumlulukları üstlenmesi kolaylaştırabilir ve birey yetişkinlik yıllarında da benlik saygısını geliştirmeyi sürdürür (Robins & Trzesniewski, 2005). Bireyin çevresindeki kişilerle etkileşimi, kişinin kendilik algısını etkilemektedir. Etkileşimlerde koşulsuz/koşullu kabulüne iletilen mesajlar (Camberlain & Haaga, 2001a) bireyin özgüven düzeyini (Owen, 1993) etkiler. Bu mesajların belli bir kültür (özerklik, ilişkililik ve bağımlı) içindeki yansımalarının bireyin kendini algılayış şeklini etkilemesi olasıdır. Türkiye’de bireyler özerk ve bağımlı benlik kurgusundan ziyade ilişki-özerk benlik kurgusuna sahiptirler (Kağıtçıbaşı, 1996, 2005, 2012, 2013). Kişinin kendini sevme ve öz-yeterlilik algısı, uyma-ilişkililik-özerk kültürel yapısı içinde bireylere iletilen koşulsuz/koşullu kabul mesajlarının bireylerin özgüvenlerini etkilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca bireylerin benlik saygılarındaki değişim çocukluk döneminin yanı sıra da ergenlik ve gençlik döneminde de devam etmektedir. Ancak bu dönemlerde, bireylerin benliğinin kendini sevme ve öz-yeterlilik boyutları, kültürel yapı, kendini kabul ve özgüven gibi değişkenlerin katkılarının ne düzeyde olduğu yeterince bilinmemektedir. Lise ve üniversite yıllarındaki benlik saygısının gelişimine kültürel ve bireysel kaynakların katkısının bilinmesi önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nicel ve ilişkisel ya da tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama araştırmaları uzun zamandır kullanılan ve uygulamaya dönük araştırmalardır. Çok sayıda kişiden bilgi elde etmek için tarama modeli uygun bir modeldir (Robson, 2015, s. 288).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmanın katılımcıları, lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Liseler, MEB’e bağlı Denizli ilinin merkez ilçelerinde yer alan birer Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Toplam 146 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılardan 56’sı (%38.4) kız ve 90’ı (%61.6) erkektir. Katılımcıların yaşları 14-20 arasında (Ort= 16.12, S= .88) değişmektedir. Katılımcıların %34’ü Anadolu Lisesi, %39’u Fen Lisesi ve %25’i Endüstri Meslek Lisesindedir. Katılımcıların %27’si 9. sınıf, %45’i 10. sınıf %24’ü 11. sınıftır. Katılımcıların %4’ü sınıflarını işaretlememişlerdir. Üniversite öğrencileri Eğitim Fakültesinin farklı programlarına devam etmekte olan 239 (%75.4) kız ve 78 (%24.6) erkek olmak üzere 317 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yaşları 20-41 arasında değişmektedir (Ort= 20.41, S= 1.88).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veriler 2017 yılının Mart-Nisan aylarında toplanmıştır.

2.3.1. Anket formu

Katılımcıların yaş, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitimini belirleyen maddeleri içermektedir.

2.3.2. İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği (İBBSÖ)

Ölçek Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiş olup 16 maddeli ve 5'li likert türü bir araçtır (1- Tamamen katılmıyorum 5- Tamamen katılıyorum). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı kendini sevme boyutu hem kızlar hem erkekler için $\alpha = .90$, öz-yeterlik boyutu kızlar için $\alpha = .83$, erkekler için $\alpha = .82$ olarak hesaplanmıştır. Üç hafta arayla test-tekrar test güvenilirliği, kendini sevme boyutu için $r = .75$ ve öz-yeterlik için $r = .78$ 'dir.

İBBSÖ'nin üniversite öğrencileri için uyarlaması Doğan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği bu çalışmada gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlaması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucuna göre, ölçeğin iki faktörlü yapısındaki KMO değeri= .769 ve Bartlett ki kare değeri= 327.514 ve anlamlı düzeydedir. Kendini sevme alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .48-.79 arasında değişmekte olup varyansın %27.55'ini açıklamıştır. Öz-yeterlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .58-.72 arasındadır ve varyansın %23.32'sini açıklamıştır. Ölçek maddelerinin tümü toplam varyansın %50.87'sini açıklamıştır. Ölçek maddelerinden bazıları: "Kendimi değersiz görmeye eğilimliyim" ve "Keşke yaptığım işlerde daha başarılı olsam". Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığına bakılmıştır. İç tutarlılık için Cronbach alfa katsayıları kendini sevme alt ölçeği için $\alpha = .83$ ve öz-yeterlik alt boyutu için $\alpha = .74$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, lise öğrencileri için ölçeğin iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı kendini sevme alt ölçeği için $\alpha = .71$ ve öz-yeterlik alt boyutu için $\alpha = .63$ 'tür. Üniversite öğrencileri için Cronbach alfa katsayısı kendini sevme alt ölçeği için $\alpha = .87$ ve öz-yeterlik alt boyutu için $\alpha = .75$ 'tir.

2.3.3. Uyuma İlişkililik ve Özerklik Ölçekleri

Ölçek, Güngör vd. (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek (1-benim için hiç doğru değil 6-benim için tamamen doğru) 6'lı likert ölçeğidir. Aynı zamanda Türk ve Japon öğrencileri için iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Cronbach alfa katsayılarının .65-.80 arasında değişmekte olduğu kaydedilmiştir (Güngör vd., 2014).

Bu çalışmanın katılımcılarının verileri ile Türkçe geçerlik ve güvenilirliği yeniden yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin maddelerinin Türkçeleştirme işlemi yapılmıştır. Türkçeleştirme işlemi için çeviri ve geri çeviri işlemi sonrasında ölçme aracının yapı geçerliği için açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçta ölçeğin orijinalinde olduğu gibi uyuma, ilişkililik ve özerklik olmak üzere üç faktörlü bir yapıda olduğu kaydedilmiştir. Ölçeğin Uyuma boyutundaki maddelerin (5 madde) faktör yükleri .66-.71, ilişkililik alt boyutundaki maddelerin (5 madde) faktör yükleri .60-.70 ve özerklik alt boyutundaki maddelerin (5 madde) faktör yükleri .47-.79 arasında değişmektedir. Birinci faktör varyansın %16.76'sını, ikinci faktör %14.76'sını ve üçüncü faktör %13.54'ünü açıklamıştır ve ölçme aracı toplam varyansın %45.14'ünü açıklamaktadır. Ölçme aracının DFA sonucuna göre $\chi^2 = 303.95$, $df = 145$, $p = 0.00$, RMSEA değeri= .08, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)= .82 olarak hesaplanmıştır (EK-1). Bu sonuçlar kabul edilebilir düzeydedir. Ölçme aracının bazı maddeleri şunlardır: "Bana yakın olan kişilerin isteklerine göre kararlarımı kolayca değiştiririm." ve "Yakın olduğum insanları sıklıkla düşünürüm." Ölçme aracının güvenilirliğinde iç tutarlılığına bakılmıştır. Ölçme aracının tutarlılığı Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Lise öğrencileri için uyuma boyutu için $\alpha = .66$, ilişkililik boyutu için $\alpha = .71$ ve özerklik boyutu için $\alpha = .61$ bulunmuştur. Üniversite öğrencileri için sırasıyla $\alpha = .63$, $\alpha = .74$ ve $\alpha = .78$ olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği

Chamberlain ve Haaga (2001a) tarafından geliştirilen Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 7'li likert türü bir ölçme aracıdır. Kapıkıran ve Kapıkıran (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin toplam varyansı açıklama gücü %36.77'dir. İki alt boyutu vardır. Bir madde faktör yükü yeterli düzeyde olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. DFA değerleri yeterli düzeye ulaşmıştır. Ölçeğin bileşen ve ayırt edici geçerliğine bakılmıştır. Koşulsuz Kendini Kabul alt ölçeği için $\alpha = .71$, Koşullu Kendini Kabul alt ölçeği için $\alpha = .77$ olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için yapılan korelasyon analizi sonucu $r = .62$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada lise öğrencilerinin koşullu kendini kabul alt boyutu için $\alpha = .70$ ve koşulsuz kendini kabul alt boyutu için $\alpha = .69$ olarak hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin cronbach alfa katsayısının hesaplanması sonucunda koşullu kendini kabul boyutu için $\alpha = .77$ ve koşulsuz kendini kabul boyutu için $\alpha = .69$ olarak saptanmıştır.

2.3.5. Özgüven Ölçeği

Ölçek, Akın (2007) tarafından lise öğrencilerinde özgüveni ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları olarak yapı ve uyum geçerlikleri, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlikleri ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın %43.6'sını

açıklayan ve iç öz-güven ile dış öz-güven şeklinde iki faktör altında toplanan 33 madde elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .31 ile .75 arasında değişmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 700.41$, $sd = 488$, $p = .001$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .044, NFI= .90, CFI= .96, IFI= .96, RFI= .89, GFI= .94, AGFI= .91 ve SRMR= .58 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışmada Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile geliştirilen ölçek arasındaki korelasyonun $r = .87$ olduğu belirlenmiştir. Öz-güven Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için $\alpha = .83$, iç öz-güven ve dış öz-güven alt ölçekleri için sırasıyla, $\alpha = .83$ ve $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise ölçeğin bütünü için $r = .94$, iç öz-güven alt ölçeği için $r = .97$ ve dış öz-güven için $r = .87$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının $r = .30$ ile $r = .72$ arasında değiştiği kaydedilmiştir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin iç-özgüven alt boyutunun $\alpha = .90$ ve dış- öz-güven alt boyutunun $\alpha = .88$ olarak üniversite öğrencileri için içsel özgüvenin $\alpha = .89$ ve dışsal özgüvenin $\alpha = .93$ olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışma için ölçekler kitapçık hâline getirilerek uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerin gönüllülükleri esas alınmıştır. Öğrenciler yaklaşık bir ders saatinde ölçekleri doldurmuşlardır. Verilerin analizinde SPSS-17 paket programında açımlayıcı faktör analizi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi testleri kullanılmıştır (Çokluk vd., 2010). LISREAL 8.71 paket programıyla uyuma-ilişkililik-özerklik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada iki boyutlu benlik saygısı, özgüven, koşullu ve koşulsuz kabul ve uyuma ilişkililik ve özerklik ölçeklerinden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri ve Pearson-momentler çarpımı korelasyonu katsayılarını hesaplamaya yönelik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra İBBSÖ'nin kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarının diğer benlikler tarafından yordanması Aşamalı Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir. En son olarak da bu ölçümlerin demografik değişkenler açısından farkı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile hesaplanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi hem lise hem de üniversite öğrenci grubunda öz yeterlik ile uyuma, ilişkililik ölçek puanları dışında kalan tüm diğer değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ancak lise ve üniversite öğrenci gruplarındaki anlamlı ilişkiler bakımından farklılıklar saptanmıştır. Örneğin, benlik saygısı kendini sevme alt boyutu ile yeterlilik boyutu arasında liselerde orta üst derecede bir anlamlı ilişki bulunurken üniversite öğrencilerinde düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Dahası kendini sevme ile koşullu kendini kabul arasında lise grubunda olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken üniversite öğrencilerinde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı yeterlik boyutuyla lise grubunda iç-dış özgüven ve özerklik arasında ilişki varken, üniversite grubunda koşullu-koşulsuz kabul ve iç-dış özgüven, uyuma ve özerklik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişkilerin tümünde üniversite grubunda daha yüksek ilişki bulunmuştur. Ayrıca üniversite grubunda özerklik ile yeterlik arasında olumsuz yönde ilişki bulunurken, lise grubunda olumlu yönde ilişki kaydedilmiştir.

Tablo 1.*Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri ve Korelasyonları*

Değişkenler	Eğitim	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Kendini Sevme	Lise									
	Üniversite									
2. Yeterlilik	Lise	.240**								
	Üniversite	.669**								
3. Koşullu kendini kabul	Lise	.207*	.030							
	Üniversite	-.184**	-.409**							
4. Koşulsuz kendini kabul	Lise	.215**	.158	.293**						
	Üniversite	.420**	.355**	-.089						
5. İç özgüven	Lise	.164*	.328**	.122	.566**					
	Üniversite	.692**	.612**	-.289**	.575**					
6. Dış özgüven	Lise	.178*	.265**	.271**	.549**	.844**				
	Üniversite	.582**	.522**	-.202**	.497**	.772**				
7. Uyma	Lise	-.064	.004	.010	-.166*	-.245**	-.175*			
	Üniversite	-.013	-.126*	.223**	-.062	-.063	-.045			
8. İlişkilik	Lise	-.078	-.119	.202*	.241**	.207*	.303**	.307**		
	Üniversite	.058	-.005	.161**	.049	.069	.093	.250**		
9. Özerklik	Lise	.004	.181*	-.027	.214**	.321**	.252**	-.253**	-.054	
	Üniversite	-.092	-.267**	.304**	-.166**	-.196**	-.141*	.294**	.185**	
X	Lise	26.9521	24.6644	54.70	31.58	62.27	57.81	13.00	16.94	18.76
	Üniversite	28.9779	26.5962	49.91	29.25	60.58	64.54	13.43	17.05	11.33
Ss	Lise	6.15919	3.85295	10.63	7.12	12.02	11.43	3.16	3.81	3.37
	Üniversite	5.70389	5.97100	11.51	5.90	9.27	9.76	2.51	3.08	2.38
Çarpıklık	Lise	-.150	.062	-.032	-.088	-.529	-.612	.111	-.273	-.380
	Üniversite	-.382	-.223	.046	-.579	-.639	-.323	.354	-.204	.879
Basıklık	Lise	-.471	-.022	.794	-.459	.646	.608	-.511	-.067	-.086
	Üniversite	-.167	-.352	.009	.308	.944	.014	-.004	-.308	1.681

 $p < *0,05$, $**0,01$, $***0,001$

Tablo 2.*Kendini Sevmenin Koşullu- Koşulsuz Kendini Kabul, İç- Dış Özgüven ve Uyma-İlişkililik-Özerklik Tarafından Yordanması*

	Lise			Üniversite		
	β	t	VIF	β	t	VIF
Koşullu kendini kabul	.170	1.924*	1.211	-.002	-.048	1.234
Koşulsuz kendini kabul	.156	1.519	1.638	.029	.567	1.541
İç özgüven	.054	.333	4.125	.598	8.491***	2.987
Dış özgüven	.084	.519	4.045	.113	1.756	2.509
Uyma	.034	.370	1.281	.022	.504	1.164
İlişkililik	-.201	-2.165*	1.334	-.007	-.169	1.115
Özerklik	-.066	-.761	1.170	.041	.925	1.214

*P < *0,05, ** 0,01, ***0,001*

Tablo 2’de lise öğrencilerinde benlik saygısının kendini sevme boyutunu koşullu kendini kabul olumlu yönde, benlik kurgusunun ilişkililik boyutu ise olumsuz yönde yordamaktadır. Oysa üniversite öğrencilerinde benlik saygısının kendini sevme boyutunu yalnızca içsel özgüven anlamlı olarak olumlu yönde yordamıştır. Lise öğrencilerinde değişkenlerin toplam yordama gücü %11 gibi oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Buna karşılık yalnızca iç özgüvenin yordayıcı olduğu üniversite öğrencilerinde toplam yordama gücü %49 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.*Öz-Yeterliğin Koşullu-Koşulsuz Kendini Kabul Etme, İç-Dış Özgüven ve Uyma-İlişkililik-Özerklik Tarafından Yordanması*

	Lise			Üniversite		
	β	t	VIF	β	t	VIF
Koşullu kendini kabul	.028	.333	1.211	-.230	-4.915***	1.234
Koşulsuz kendini kabul	-.002	-.024	1.638	.012	.238	1.541
İç özgüven	.364	2.326*	4.125	.416	5.695***	2.987
Dış özgüven	.049	.313	4.045	.134	1.997*	2.509
Uyma	.207	2.375*	1.281	-.017	-.384	1.164
İlişkilik	-.273	-3.074*	1.334	.011	.256	1.115
Özerklik	.090	1.085	1.170	-.092	-1.969*	1.214

*P < *0,05, **0,01, ***0,001*

Tablo 3’te görüldüğü gibi, lise grubunda benlik saygısının öz-yeterlik boyutu içsel özgüven ve benlik kurgusunun uyma boyutu tarafından olumlu ancak benlik kurgusunun ilişkililik boyutu olumsuz yönde anlamlı olarak yordanmıştır. Üniversite öğrenci grubunda ise öz yeterliği koşullu kendini kabul olumsuz, içsel-dışsal özgüven olumlu yönde yordayıcı güce erişmiştir ve benlik kurgusunun özerklik boyutu olumsuz yönde yordanmıştır. Bu yordayıcılardan koşullu kendini kabul ile özerklik değişkenleri öz-yeterliliği olumsuz yönde yordarken iç ve dış öz güven olumlu olarak yordayıcı güce ulaşmıştır. Bu değişkenlerin toplamdaki açıklayıcılık gücü her iki grupta da ortalama düzeyde gerçekleşmiştir. Lise öğrencilerinde tüm değişkenlerin öz yeterliği açıklama gücü toplamda %45 olarak gerçekleşirken, üniversite öğrenci grubunda tüm değişkenlerin açıklama gücü toplamda %36 olarak hesaplanmıştır.

Benlik saygısı ve alt boyutları (kendini sevme ve öz yeterlik) ile okul/bölüm değişkenleri arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasındaki fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Benlik saygısı ve alt boyutları (kendini sevme ve öz yeterlik) ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark ise yalnız lise öğrencilerinde kendini sevme boyutunda ($F_{(3,23)}= 4.65$, $p<0.03$, $Ort_{kız}= 25.03$, $Ort_{erkek}= 26.58$) erkekler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu sonuç hipotez 3.1’i desteklemektedir. Öz yeterlik ($F_{(3,23)}= .96$, $p >0.05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark kaydedilmemiştir. Hipotez 3.2’yi sonuçlar desteklememektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, koşullu, koşulsuz kendini kabul etme, iç- dış özgüven, benlik kurgusunun uyma, ilişkililik ve özerklik boyutlarının benlik saygısının kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarını yordayıcı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kendini sevmeye ilişkin sonuçlar: Lise öğrencilerinde koşullu kendini kabul ile benlik kurgusunun ilişkililik boyutu benlik saygısının kendini sevme boyutunu anlamlı olarak yordamıştır. Kendini sevmeyi koşullu kabul artırırken, ilişkililiği azaltmaktadır. Bu iki bulgu, Hipotez-1.2’yi ve 1.5’i desteklemektedir. Bu hipotezler desteklenmemiştir. Koşullu kendini kabul kendini sevmeyi artırırken, ilişkililik kendini sevmeyi düşürmektedir. Benlik saygısı (kendini sevme ve öz yeterli) olumlu benlik algısıyla ilişkilidir. Olumsuz benlik bireyin benliğini

olumsuz değerlendirmesi ve düşük benlik saygısı olarak değerlendirilir. KSE'nin olumsuz benlik boyutu ile koşullu kabul arasında olumlu ilişki bulunmaktadır (Kapıkıran & Kapıkıran, 2010). Bu bulguda, kendini sevmenin koşullu kabulle ilişkili olması lise dönemindeki öğrencilerin yeterlik algılarının ebeveyn ve öğretmenlerinin onayına bağlı olarak değerlendirildiklerini göstermektedir. Lise öğrencilerinde, iç ve dış özgüvenin kendini sevmeyi yordama gücü anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Üniversite öğrencilerinde içsel özgüven, kendini sevmeyi olumlu olarak yordamıştır. Bu bulgu, Hipotez 1.3'ü destekler niteliktedir. Üniversite öğrencilerindeki kendini sevmenin içsel özgüven tarafından yordanması alan yazını destekler niteliktedir (Owen, 1993). İçsel özgüven kişinin kendini sevmesi, tanınması, açık hedefler koyması ve olumlu düşünmesiyle ilişkilidir (Lindenfield, 1994, s. 71). Çocukta özgüvenin gelişimi çocuğun koşulsuz sevilmesi ve sorumluk almasıyla gerçekleşir. Koşulsuz sevgi çocuğa tamamen ilgi göstermek her şeyini kabul etmek ve hiç karşılaştırma yapmamak değil, çocuğun kişiliği ile davranışlarını birbirinden ayırmak ve özgüveni geliştiren davranışları cesaretlendirmektir (Humphreys, 2002, s. 66).

Öz-yeterliğe ilişkin sonuçlar: Lise öğrencilerinde içsel özgüven, benlik kurgusunun uyma ve ilişkililik boyutları benlik saygısının öz yeterlik boyutunu anlamlı olarak yordamıştır. İçsel özgüven ve uyma öz yeterliği artırırken, ilişkililik öz yeterliği düşürmektedir. Bu bulgular, hipotez 2.3'ü desteklerken (iç özgüven), hipotez 2.5'i (ilişkililik) ve hipotez 2.7'yi (uyma) desteklememiştir. Benlik saygısı ve içsel özgüvene ilişkin bulgu alan yazını destekler niteliktedir (Owen, 1993). Benlik kurgusunda uyma özyeterliği artırırken, ilişkililiği düşürmektedir. Bu sonuç Kağıtçıbaşı'nın bulguları ve açıklamalarıyla tutarlılık göstermemektedir (Kağıtçıbaşı, 1996, 1998, 2003, 2012, 2013). Toplumda çocuk yetiştirmede ilişkililiğin önemli olduğu uyma ve özerklik gelişiminin desteklenmediği yukarıdaki araştırmalarda ve açıklamalarda ayrıntılı olarak verilmektedir. Ancak, çalışmada uymanın lise öğrencilerinde kendini sevmeyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise çağı kimlik gelişimi bağlamında yeni özerkliğin kazanıldığı dönemde olduğu için bir önceki dönemdeki "iyi çocuk" süreci ve kimlik karmaşası ergenlerde uymayı artırmış olabilir.

Üniversite öğrencilerinde koşullu kendini kabul öz yeterliği anlamlı düzeyde yordamaktadır. Koşullu kendini kabul arttıkça özyeterlik düşmektedir. Bulgu, hipotez 2.2'yi (koşullu kabul) desteklemektedir. Koşullu kendini kabul boyutunun yordama sonucu alan yazını desteklemektedir (Camberlain & Haaga, 2001a). Üniversite öğrencilerinde içsel özgüven benlik saygısının hem kendini sevmeye hem öz yeterlik boyutunu ve dışsal özgüven benlik saygısının öz yeterlik boyutunu anlamlı olarak yordamıştır. Bu bulgu, Hipotez 2.3 ve 2.4'ü desteklemektedir. Benlik saygısını (kendini sevmeye ve öz-yeterlik) özgüven artırmaktadır. Bu bulgu alan yazını destekler niteliktedir (Mrunk, 2006a, s. 168). Dışsal özgüven daha çok iletişim becerileri, kendini iyi ifade edebilme, kendini ortaya koyabilme ve duygularını düzenleyebilmeyle ilişkilidir (Lindenfield, 1994, s. 13). Benlik saygısında öz yeterlik yüksekliği ve kendini sevmeye ya da değerlilik boyutu düşük olduğunda olumsuz sosyal davranışlara (saldırganlık, manipülasyon vb.) yol açabilmektedir (Jordan, 2003). Çocuk çevresiyle iyi ilişkiler geliştirdikçe daha çok yeterlik kazanmaktadır. Dahası, çocuklar ilişkilerinde daha çok yeterlik algıladıkça öz yeterlik algısı olumlu olarak gelişmektedir. Üniversite öğrencilerinde benlik kurgusunun özerklik boyutu benlik saygısının öz yeterlik boyutunu düşürmektedir. Bu bulgu, hipotez 2.6'yı destekler niteliktedir. Diğer bir ifade ile toplumumuzda özerk benlik gelişimi yerine ilişki benlik gelişimini bireylerin benlik gelişimini destekleme eğilimindedir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Varyans analizi sonuçlarına göre, lise öğrencilerinde kendini sevmeye boyutunda, erkekler lehinde anlamlı fark elde edilmiştir. Bu bulgu kendini sevmeye boyutuyla hipotez 3'ü desteklemektedir. Benlik saygısı ve cinsiyete ilişkin bu bulgular alan yazın bulgularını destekler niteliktedir (Birndorf vd., 2005). Ancak, bazı çalışmalar benlik saygısının öz yeterlik boyutunda cinsiyet farkını erkekler lehinde ortaya koymuştur (Doğan, 2011; Güngör vd., 2014).

Bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, bulgular ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleriyle sınırlıdır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği kabul edilebilir sınırlar içindedir. İkinci sınırlılığı, katılımcı sayıları ve çeşitliliği ile ilişkilidir. Liselerden daha kapsamlı katılımcıların olduğu çalışmalara ve farklı fakülte - üniversiteden elde edilen sonuçlara gereksinim vardır. Üçüncüsü, öz-bildirim dayalı ölçümlerin olmasıdır. Bu çalışma öz bildirim dayalı ölçümlerin sınırlılıklarını taşımaktadır.

Bazı sınırlılıklarına rağmen elde edilen bulgular alan yazına destek sağlamaktadır. Benlik kurgusu açısından Lise grubunda ilişkililik benlik kurgusu bireylerin benlik saygısının her iki boyutunu da olumsuz yönde yordamaktadır. Uyma bu grupta kendini sevmeye boyutuna katkı sağlamaktadır. Özerklik üniversite öğrencilerinin benlik algılarını olumsuz etkilemektedir. Özgüven sonuçlarında ise, Lise öğrencilerinde benlik saygısının öz yeterlilik boyutu içsel özgüven yordarken, üniversite öğrencilerinde ise benlik saygısının kendini sevmeye boyutu içsel özgüvenle, öz yeterlik boyutu hem içsel hem de dışsal özgüven tarafından yordanmıştır. Üniversite öğrencilerinde öz yeterlik algısı narsisizmle ilişkili bulunurken (Kapıkıran & Özgüngör, 2020), dışsal özgüven ve narsisizm benlik saygısının öz yeterlik boyutuyla ilişkili olabilir. Koşullu kendini kabul boyutu lise öğrencilerinde kendini sevmeyi artırırken, üniversite öğrencilerinde öz-yeterlik algısını düşürmektedir.

Araştırma sonuçlarının lise ve üniversite öğrencilerinde benlik saygısının kendini sevme ve öz yeterlik boyutlarının gelişimi konusunda uygulayıcılara katkı sağlamasını ve araştırmacılara da kapsamlı yeni çalışmalar için teşvik etmesini umuyoruz.

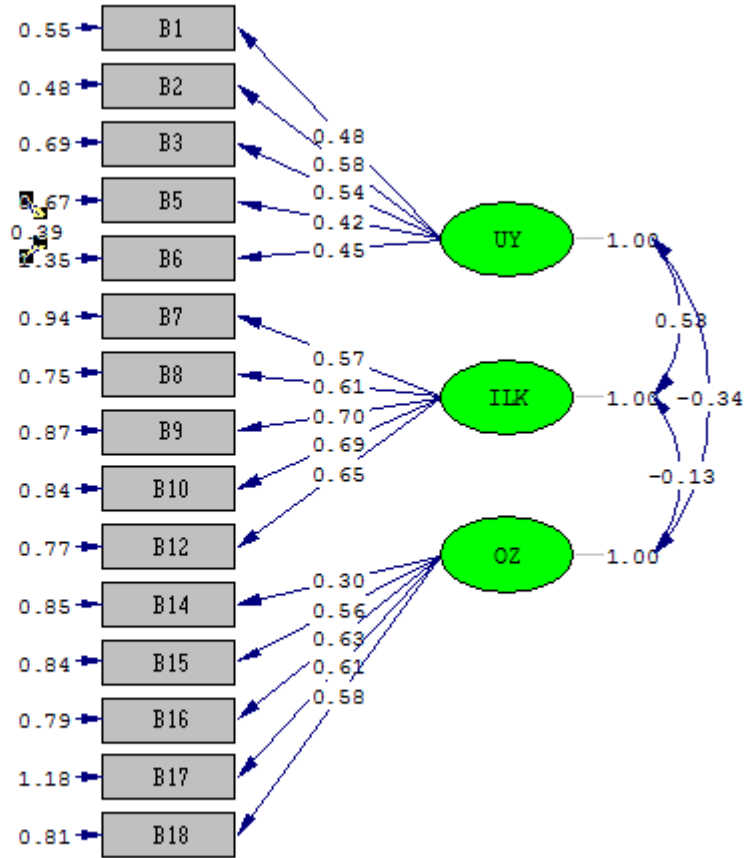
KAYNAKLAR

- Akın, A. (2007). Öz-güven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2000, November 18). *Self confidence: Intrapersonal strategies*. The NBER Conference on Macroeconomics and Individual Decision Making, Cambridge.
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2005). Self-confidence and personal motivation. In B. Agarwal & A. Vercelli (Eds.), *Psychology, rationality and economic behaviour* (pp. 19-57). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230522343_2
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37(3), 194-201. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.08.012
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64(3), 909-923. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02951.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Cai, H., Brown, J. D., Deng, C., & Oakes, M. A. (2007). Self-esteem and culture: Differences in cognitive self-evaluations or affective self-regard? *Asian Journal of Social Psychology*, 10(3), 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2007.00222.x>
- Cai, H., Wu, Q., & Brown, J. D. (2009). Is self-esteem a universal need? Evidence from The People's Republic of China. *Asian Journal of Social Psychology*, 12(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2009.01278.x>
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001a). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3), 163-176. <https://doi.org/10.1023/A:1011189416600>
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001b). Unconditional self-acceptance and responses to negative feedback. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3), 177-189. <https://doi.org/10.1023/A:1011141500670>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (Çev. T. Totan, 3. baskı). Nobel. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlandı.)
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme/özyeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 126-137.
- Gençtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar* (3. baskı). Maya Yayınları.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803_5
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. (Individualism collectivism orientations in the Turkish culture: A preliminary study). *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 1-14.
- Güngör, D., Karasawa, M., Boiger, M., Dinçer, D., & Mesquita, B. (2014). Fitting in or sticking together: The prevalence and adaptivity of conformity, relatedness, and autonomy in Japan and Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1374-1389. <https://doi.org/10.1177/0022022114542977>
- Hall, H. K., Hill, A. P., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2009). The mediating influence of unconditional self-acceptance and labile self-esteem on the relationship between multidimensional perfectionism and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.05.003>
- Heine, S. J. (2001). Self as cultural product: An examination of East Asian and North American selves. *Journal of Personality*, 69(6), 881-905. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696168>
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766-794. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Humphreys, T. (2002). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Öz-güven* (Çev. T. Anapa, 3. baskı). Epsilon.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., & Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 969-978. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.969>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self. *European Psychologist*, 1(3), 180-186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.3.180>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile* (1. baskı). YKY.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context implications for self and family. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and social-cognitive competence. *Child Development Perspectives*, 6(1), 5-11. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00173.x>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal? *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 223-235.
- Kapıkıran, N. & Kapıkıran, Ş. (2010). Koşulsuz kendini kabul ölçeğinin Türk üniversite öğrencileri için geçerliliği ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 18(1), 33-44.
- Kapıkıran, N. A., & Özgüngör, S. (2020). Two dimensional of self-esteem: Testing of Mruk's model. *Elementary Education Online*, 19(1), 286-298. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.656869>
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1245-1267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.6.1245>
- Koivula, N., Hassmén, P., & Fallby, J. (2002). Self-esteem and perfectionism in elite athletes: Effects on competitive anxiety and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 865-875. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00092-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00092-7)
- Lindenfield, G. (1997). *Kendine güvenen çocuk yetiştirmek* (Çev. G. Tümer, 1. baskı). HYB Yayınları.
- MacInnes, D. L. (2006). Self-esteem and self-acceptance: An examination into their relationship and their effect on psychological health. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 13(5), 483-489. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2006.00959.x>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991a). Cultural variation in the self-concept. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 18-48). Springer.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991b). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-254. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Matsumoto, D. (1999). Culture and self: An empirical assessment of Markus and Kitayama's theory of independent and interdependent self-construals. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(3), 289-310. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00042>
- Messick, S. (1993). Trait equivalence as construct validity of score interpretation across multiple methods of measurement. In R. E. Bennett & W. C. Ward (Eds.), *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed-response, performance testing, and portfolio assessment* (pp. 61-73). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mruk, C. J. (2006a). *Self-esteem: Toward a positive psychology for self-esteem* (1st ed.). Springer.
- Mruk, C. J. (2006b). Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 10-15). Taylor & Francis.
- Owens, T. J. (1993). Accentuate the positive-and the negative: Rethinking the use of self-esteem, self-deprecation, and self-confidence. *Social Psychology Quarterly*, 288-299. <https://doi.org/10.2307/2786665>
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435-468. <https://doi.org/10.1037/003-2909.130.3.435>
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Çev. Ş. Çingir & N. Demirkasımoglu, 1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ryan, M. R., & Brow, K. W. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent vs. true self-esteem as viewed from the Self-Determination Theory perspective. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 125-131). Taylor & Francis.
- Sedikides, C., Gaertner, L., & Toguchi, Y. (2003). Pancultural self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 60-79. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.60>
- Singelis, T. M., Bond, M. H., Sharkey, W. F., & Lai, C. S. Y. (1999). Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassability the role of self-construals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(3), 315-341. <https://doi.org/10.1177/0022022199030003003>
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Tafarodi, R. W., & Swan, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00169-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00169-0)
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141. <https://doi.org/10.1023/A:1024596313925>

EKLER

EK-1: Uyma, İlişkilik ve Özerklik Ölçeğinin diyagramı



Chi-Square=286.25, df=86, P-value=0.00000, RMSEA=0.086

EXTENDED SUMMARY

1. INTRODUCTION

Self-esteem is related to the individual's value in his / her own eyes. The two dimensions of self-esteem are self-liking and self-competence. Individual values the self from his/her perspective (Mruk, 2006, p. 154; Tafarodi & Swan, 2001). High self-liking and high self-competence in self-esteem indicate healthy self-esteem and true self-esteem.

The developing of self-perception cannot be considered independent of culture (Mead, 1934/2015, p. 171). Differences in cultural structure and relationship lead to different development of two dimensions of self-esteem. For example, while the self-liking was higher in collectivist cultures, self-competence dimension was higher in individualistic cultures (Cai et al. 2007; Sedikides et al. 2003). According to these results, individualistic and collectivist cultures are likely to develop different dimensions of self-esteem.

One of the variables affecting the development of self-esteem is unconditional self-acceptance. Unconditional self-acceptance is the self-liking and acceptancing not depending on any condition (Camberlain & Haaga, 2001b, p. 178). On the contrary, conditional self-acceptance is that the person is been a successful person or is loved by others, and love oneself to the extent that they are approved of other people (Camberlain & Haaga, 2001b, p. 178). Conditional self-acceptance is expected to develop in more collectivist cultures. Another concept associated with self-esteem is self-confidence.

Self-confidence is related to the process of self-identification, self-understanding and self-knowledge. Individuals motivate to learning them and it is developed emotional-social interactions (Benabou & Tirole, 2000). According to James, self-confidence is seen as a person's views of own-self (Benabou & Tirole, 2005). In other words, self-esteem can be defined as self-liking, self-awareness and awareness of their own feelings (Gençtan, 1984).

Culture is included both individualistic and collectivistic cultural elements in Turkey (Göregenli, 1995; Kağıtçıbaşı, 1998, p. 123). The society / culture that influences the development of self-esteem teaches the individual from the early years what is important and what is not important for the individual. Therefore, the experiences that contribute to the self-esteem of individuals in different cultures vary. Language in culture affects the cognition, emotion and motivation of individuals in the development of self-esteem (Kitiyama & Markus, 1997). Tafarodi and Swan (2001) evaluated self-liking and self-competence dimensions separately in self-esteem scale. While individuals in Western culture see their success as a part of self-esteem, Eastern cultures see their failure as part of their self-esteem (Kitayama & Markus, 1997). Therefore, individuals' self-competence perceptions in individualist cultures contribute to their higher self-esteem. High self-esteem of individuals is related to both self-liking and high self-competence dimensions (Mruk, 2006, p. 158; Mruk, 2006). Moreover, self-esteem is related with individualistic and collectivist cultures (Cai et al. 2007; Sedikides et al. 2003) the unconditional self-acceptance of the individual (Camberlain & Haaga, 2001a) and self-confidence (Owen, 1993). In Turkey, rather than autonomous individuals and dependent self-perception, the advent of the relational-autonomous and self-perception has been reported that there is an optimal development for person's self (Kağıtçıbaşı, 1996, 2005, 2012, 2013). The interaction of the individual and his / her environment is important in the development of self-liking and self-competence. The unconditional self-acceptance and the level of self-confidence effect individual's self-esteem. In culture, language providing acceptance and confidence develops her/his self-esteem. In this context, self-esteem is gradually developed in high school and university years. In these periods, the self-liking and self-competence is important to determine the contribution of variables such as cultural structure, self-acceptance and self-confidence. Self-esteem can be improving the years of adulthood (Robins & Trzesniewski, 2005). If youths have low self-esteem, they can improve their self esteem. In this study, it is aimed to determine the relationship of self-liking and self-competence dimensions of self esteem in youngsters with unconditional-conditional self-acceptance, inner and outer self-confidence, and comformity-related and autonomous selves.

2. METHOD

The research is a quantitative and relational or survey model study. Survey research has been used for a long time and is practical. The scanning model is a suitable model for obtaining information from large numbers of people (Robson, 2015, p. 288).

The high school participants of the study were 146 students. 56 participants (38%) were female. The ages of the participants ranged from 14-20 years (mean= 16.12, S= .88). University participants consisted of 317 people attending different programs in the Faculty of Education. 239 (76%) of the participants were female students. The ages of the participants ranged from 20 to 41 (mean= 20.41, S= 1.88).

Instruments

Demographic Form: Sheet includes the items determining the education, gender, age, parents's education level.

Two-dimensional Self-Esteem Scale (TDSES): The scale was developed by Tafarodi and Swan (2001). The TDSES for university students was adapted by Doğan (2011). In this study, the internal consistency of the scale was calculated for high school students. In this study, the Cronbach alpha coefficient for high school students is $\alpha = .71$ for self-liking subscale and $\alpha = .63$ for self-competence sub-dimension. The Cronbach alpha coefficient for university students is $\alpha = .87$ for self-liking subscale and $\alpha = .75$ for self-competence subdimension.

Autonomy-Relatedness-Conformity Scales: The scale was developed by Güngör et al. (2014). The scale is a 6-point Likert scale (1-for me is not true at all - totally true for me). For the validity study of the scale, exploratory factor analysis (AFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed. For high school students, Cronbach alpha coefficient $\alpha = .66$ for conformity, $\alpha = .71$ for the relatedness and $\alpha = .61$ for the autonomy dimension. For university students, Cronbach alpha coefficient was calculated as $\alpha = .63$, $\alpha = .74$ and $\alpha = .78$, respectively.

The Unconditional Self Acceptance Scale: The Unconditional Self Acceptance Scale developed by Chamberlain and Haaga (2001a) consists of 20 items. The scale is a 7-point Likert-type measurement tool. Kapıkıran and Kapıkıran (2010) have adapted by its validity and reliability. In this study, the conditional self-acceptance subscale of high school students was calculated as $\alpha = .70$ and the unconditional self-acceptance subscale was $\alpha = .69$. In this study, the Cronbach alpha coefficient for the conditional self-acceptance was calculated as $\alpha = .77$ and the unconditional self-acceptance were calculated as $\alpha = .69$ for university students.

Self-confidence Scale: The scale was developed by Akin (2007) to measure self-confidence in high school students. The validity and validity of the scale were evaluated as validity of the scale, internal consistency and test-retest reliability and item analysis were used as reliability studies. Confirmatory factor analysis was performed. In this study, the inner-self-confidence of the high school students was calculated as $\alpha = .90$ and the outer self-confidence was $\alpha = .88$. For university students, Cronbach Alpha coefficients were calculated as $\alpha = .89$ for the inner self-confidence and as $\alpha = .93$ for the outer self-confidence.

Procedure: The scales were applied as a booklet for this study. In practice, students' volunteers were taken as criterion. The students completed the scales at approximately an hour. Data was collected by the researchers. In SPSS-17 package program, descriptive, Pearson Moments correlation, ANOVA and regression analysis were calculated. Confirmatory factor analysis of conformity-relationship-autonomy scale was performed with LISREL 8.71 package program.

3. FINDING, DISCUSSION CONCLUSIONS AND RESULTS

Findings showed that conditional self-acceptance positively predicts the self-liking dimension of self-esteem in high school students, and negatively predicts the relatedness dimension of self construal. However, only inner self-confidence significantly positively predicted the self-liking dimension of self-esteem in university students. The total predictive power of the variables in high school students remained at a very low level, such as 11%. On the other hand, the total predictive power was calculated as 49% in university students where only inner self-confidence was a predictor. The self-competence dimension of self-esteem in the high school group was predicted positively by the inner self-confidence and conformity variables, but negatively predicted the relatedness variable. In the university student group, conditional self-acceptance and autonomy negatively, inner-outer self-confidence positively reached predictive power of self-competence. The explanatory power of these variables in total was average in both groups. While the explanatory power of all variables for high school students was 45% in total, the explanatory power of all variables in the university student group was calculated as 36% in total.

According to the results of one-way analysis of variance between self-esteem and its sub-dimensions (self-love and self-efficacy) and school/department variables, the difference between the groups did not reach a significant level. The difference between self-esteem and its sub-dimensions (self-liking and self-competence) and gender variable was significant in favor of males only in the self-liking dimension of high school students ($F_{(3,23)} = 4.65$, $p < 0.03$ Mean_{girl} = 25.03, Mean_{boy} = 26.58). Self-competence ($F_{(3,23)} = .96$, $p > 0.05$). No significant difference was recorded in terms of gender variable.

Findings common to high school and university students, relatedness self-construal lowers both self-liking and self-competence (except for the university group) perceptions of individuals' self-esteem. High school students' self-competence is important with inner self-confidence, university students' self esteem is important in both dimensions, inner self-confidence and outer self-confidence are important in self-competence. It has been found that the perception of self-competence is related to outer self-confidence.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Verilerin toplanması, raporlaştırma.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

İki boyutlu benlik saygısı ölçeği uyarlamasını gerçekleştiren Dr. Doğan e-malimize yanıt vermediği için, Dr. Tafarodi'den gerekli izin alınmıştır. Dr. Tafarodi'ye kullanım izni için çok teşekkür ederiz. Dr. Güngör'e de ilişkililik-özerklik-uyma ölçeği izni için çok teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu makalenin basımı için yazarlar arasında potansiyel bir çatışma bulunmamaktadır.

ETİK BEYANNAME

Bu çalışmanın araştırma ve yazım sürecinde araştırmaçı / araştırmacılar tarafından bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, farklı eserlerden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, araştırmanın tamamının veya bir kısmının farklı bir akademik yayın platformuna yayımlanmak üzere gönderilmediğini, belirtilen konularda araştırmanın yazarının / yazarlarının bilgi sahibi olduğunu ve gerekli kurallara uyulduğunu beyan ederim. 6.../11.../20.21..



İmza

Adı Soyadı

Necla Acun Kapıkıran

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 26.09.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 17.10.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-1000871>

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ MATEMATİK VE HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERSLERDEKİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ*

Murat BAŞ¹, Neşe IŞIK TERTEMİZ², Bayram TAY³,

ÖZ

Bu çalışmanın amacı bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin matematik ve hayat bilgisi akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir il merkezinde bulunan bir ilkökulun 3.sınıfına devam eden 66 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testi ve Hayat Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Bu çalışmada disiplinler arası yaklaşım modelinde yer alan çok disiplinli desenlerden paylaşımlı desen işe koşulmuştur. Araştırmanın denel işlem süreci 8 haftadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik puanları için aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata ve düzeltilmiş p değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımları test edildikten sonra ölçümler için Bağımlı Örneklem t testi ve Bağımsız Örneklem t testi işe koşulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gruplar arası son testler ve erişim puan ortalamaları karşılaştırmalarında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunun grup içi ön test-son test karşılaştırmalarında son test lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle deney grubunda uygulanan bütünleştirilmiş programın her iki derste de öğrenci başarısını kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre daha çok artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirilmiş program, matematik öğretimi, hayat bilgisi öğretimi


THE EFFECTS OF INTEGRATED MATHEMATICS AND SOCIAL SCIENCES TEACHING ON 3RD GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT


ABSTRACT


This study aims to see how integrated mathematics and social sciences teaching affects primary school 3rd grade students' academic achievement. A quasi-experimental design with pretest and posttest was used in the study. The research was performed in the province of Kırşehir during the 2019-2020 academic year. The sample consisted of 66 students attending the 3rd grade in a primary school in the Kırşehir city center. The Mathematics Achievement Test and the Social Sciences Achievement Test developed by the researcher were implemented for data collection purposes. The shared model, one of the multidisciplinary models in the interdisciplinary approach model, was employed in this study. The experiment lasted eight weeks. Mean, standard deviation, standard error, and corrected p values were used for descriptive statistics scores during data analysis. After testing the data's normal distribution, Paired Samples t-Test and Independent Simple t-Test were conducted. Substantial differences in the achievement mean scores and intergroup posttest scores were discovered in favor of the experiment group. Additionally, when intra-group pretest-posttest comparisons between the experiment and the control group were made, a significant difference in favor of the post-test was found. In other words, the integrated curriculum improved student success in both courses.

Keywords: Integrated curriculum, mathematics instruction, social sciences instruction

* Bu çalışma birinci yazarın "Bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve hoşgörü değeri edinimlerine etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Imuratbas@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-3616-769X>

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tertemiz@gazi.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-2001-2888>

³ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bayramtay@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

1. GİRİŞ

Ülkelerin tarih boyunca eğitim sisteminin tüm öğelerine yönelik sergiledikleri çabanın en temel amacı, toplumların ihtiyaç duyduğu bilgiyi üretebilmektir. Bilgi üretme arzusunun ise toplumların uygarlık düzeyini artırmak ve daha müreffeh seviyelerde yaşamlarını sürdürebilmek için olduğu düşünülebilir. Bu nedenle yetişmekte olan bireylere, topluma uyum sağlayabilmeleri için temel bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Çağın hızla ilerleyen bilimsel ve teknolojik gelişimine paralel olarak bu hedeflerin de geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyılda toplumların eğitim sisteminden beklentilerinin değişim gösterdiği söylenebilir. Yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak daha fazla bilmek yerine gerçek yaşama yansıtılabilen daha fazla beceriye sahip olmanın ön plana alındığı görülmektedir. Bu çıkarımla günümüzde bireylerin sahip oldukları bilgi kadar o bilgiye sahip olma yolları ve doğru zamanda ve de doğru şekilde bilgiyi kullanabilmenin oldukça önemli olduğu, bunlara ek olarak her bireyin sahip olması gereken ulusal ve evrensel değerleri de bireylere kazandırmanın uygar toplum olmanın gereği olduğu söylenebilir.

İnsan ilişkileri, sosyal yaşantılar ve aile yapılarında yaşam; ahlak ve değer alanlarında büyük oranda değişime ve dolayısıyla sorunlara sebep olmaktadır. Bu değişimlerin topluma olumlu şekilde yansımaları için çözüm üretilmesi gerekmektedir. Sorunların doğası gereği karmaşık olması çözümlerinin de çok disiplinli olmasını gerektirmektedir (Miller, 1997). 20. yüzyılın yarısına gelindiğinde, epistemoloji biliminin ilerlemesi ve bilgi karmaşıklığının çizdiği çizgilerin araştırılması neticesinde bilim insanları ve filozoflar farklı disiplinlerde çeşitli bütünlük oluşturmayı düşünmeye başlamıştır. Bu durum her geçen gün daha da derinleşerek disiplinler arası yaklaşımın epistemolojik temellerini oluşturmuştur [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), 1986]. Günümüzde de bu anlayışın desteklenerek devam ettiği görülmektedir.

Alan yazında yer alan disiplinler arası yaklaşıma dayalı çalışmalar incelendiğinde, disiplinlerin bütünleştirilmesi ile ilgili çalışmaların temelini Platon, Aristoteles, Kant ve Hegel'e kadar uzandığı söylenebilir. 20. yüzyıl başlarında geliştirilen eğitim programındaki anlamlı bütünleştirmelerin bilim, estetik ve vatandaşlık kavramlarına yüklenen anlamlar konusunda öğretim programlarını iyileştirmek amacıyla uygulandığı çıkarımı yapılabilir. Vidaurri'ye göre (1997) 1930, 1940 ve 1950'li yıllarda programlardaki birleştirmeler günlük yaşam sorunlarına eğitim programlarında yer verilmesi ile ilgilenmiştir. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise eğitim programları; insani, beşeri ve teknolojik gelişmeler üzerine odaklanmış ve neticede bireylerin sahip olması gereken temel becerilerin kazandırılması, mesleki eğitim, bilişsel hedefler ve davranışsal değişimleri odağa almıştır (Vidaurri, 1997).

Bütünleştirilmiş program çok disiplinli bir olgudur. Programın başarısı ya da başarısızlığı öğretmen ve öğrenci özellikleri, yöneticilerin uyumu, konu alanının özellikleri, öğretim gibi birçok faktöre bağlıdır. Öğretim süreçlerinde disiplinler arası etkinliklerin kullanımına yönelik çeşitli bütünleştirme modelleri geliştirilebilir. İlkokullarda geliştirilebilecek olan bir model; bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için hayati önem taşıyan becerileri öğrendikleri hayat bilgisi dersi ile doğuşu insanlık tarihi ile başlayan yaşamın devamı için elzem olan matematik dersinin bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu iki disiplinin bireye kazandırmak istediği beceriler ve değerler boyutundaki benzerlikler ve farklılıklar bütünleştirmenin alan yazında yer alan niteliklere sahip olduğunun göstergesidir.

1.1. Araştırmanın amacı

Alan yazın tarandığında disiplinler arası yaklaşıma yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulanan bütünleştirme programının farklı boyutlarda uygulandığı söylenebilir. Bu bütünleştirme çalışmalarının; fen bilgisi (Cervetti vd., 2012; Güven, 2012; Öztürk, 2019; Tekerek & Cebesoy, 2017; White & Carpenter, 2008; Yalçın, 2020), sosyal bilgiler (Aladağ, 2009; Aladağ & Şahinkaya, 2013; Aslan, 2017; Bolat, 2016; Çelik, 2017; Güneş, 2007; Keçe & Merey, 2011; Morris, 2008; Simon, 2015), Türkçe (Demir, 2009; Hartzler, 2000; Şahbaz & Çekici, 2012), oyun ve fiziki etkinlikler (Boyras, 2015), görsel sanatlar (Pehlivan, 2015; Trent & Riley, 2009), hayat bilgisi (Demirel vd., 2008), matematik dersleri ile (Alp, 2010; Çelebi, 2020; İpekçi, 2018; Macit, 2020; Özçelik & Semerci, 2016; Tertemiz & Çakmak, 2000; Turhan Türkkkan, 2017) ve değer eğitimi ile (Aslan, 2017; Çelik, 2017; Katılmış vd., 2010) yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında bazı çalışmaların doğrudan öğretmen-öğrenci görüşlerine yönelik yapıldığı (Doğanay vd., 2013; Guercio, 2003; Obradovich, 2009; Whisenhunt, 2009) ve bazılarının da disiplinler arası yaklaşımın uygulama boyutuna (Aybek & Duman, 2003; Ayvaz Tuncel, 2009; Campbell & Henning, 2010; Chan Man, 2005; Işık Tertemiz & Aslantaş, 2018; Karakuş & Aslan, 2016; McKenna, 2007; Morris, 2008; Taylor, 2011; Yıldırım, 1996) yönelik olduğu saptanmıştır. Bütünleştirilmiş program uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu artırdığı, beceri öğretimine katkı sağladığı ve derse yönelik tutumlara olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Fakat disiplinler arası yaklaşım ile yapılan yukarıda bahsedilen bütünleştirme çalışmaları incelendiğinde işe koşulan disiplinlerin çoğunlukla fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, görsel sanatlar, sosyal bilgiler gibi dersler olduğu görülmektedir (Keçe & Merey 2011; Pehlivan, 2015; Şahbaz & Çekici, 2012; Tekerek & Cebesoy, 2017).

Matematik dersiyile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle bir beceri, tutum ya da değer ile ilişkilendirildiği farklı bir disiplin ile bütünleştirme çalışması yapılmadığı anlaşılmaktadır (Çelebi, 2020; Macit, 2020). Ayrıca hayat bilgisi dersi ile ilgili sadece bir adet çalışmanın (Demirel vd., 2008) yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak hayat bilgisi ve matematik dersleri ile ilgili sınırlı sayıdaki çalışmanın sadece tek disiplinli bütünleştirilme çalışmaları olduğu ortaya çıkmaktadır. Oysaki diğer derslere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde disiplinler arası ilişkiler kurularak farklı çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmalar sonucunda da disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı ve de beceri ve değer öğretimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin soyut sembollerle ile somut dünya arasında bağ kurdukları ders olarak tanımlanan (Tertemiz, 2017) matematik dersi ve çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi (Tay, 2017) olarak tanımlanan hayat bilgisi dersinin öğretim programları incelendiğinde öğrenciye edindirmeyi hedefledikleri kazanımlar, beceriler ve değerler açısından bu iki dersin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine uygun birçok ortak noktası olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın uygulanmakta olan matematik ve hayat bilgisi öğretim programları ile ilgili yapılan bazı çalışmalar, programlardaki kazanımların disiplinler arası anlayışla işlenmesi konusunda eksiklikler olduğunu göstermektedir (Pehlivan, 2015; Taylor, 2011). İki farklı disiplinin bir tema etrafında disiplinler arası yaklaşıma göre planlanarak uygulanması ve bu yaklaşımda öğrencilerin her bir disipline yönelik başarısının araştırılması çalışmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı “Bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin derslerdeki akademik başarılarına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, “hoşgörü” teması adı altında desenlenmiş ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi dersleri öğretiminin, öğrencilerin matematik ve hayat bilgisi derslerindeki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar; araştırmacı tarafından neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için, gerekli şartlar sağlanarak gözlenmek istenen verilerin ortaya çıkarıldığı araştırma modelleridir (Christensen vd., 2015). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi deneysel çalışmaların kilit unsuru kontroldür ve deneysel araştırma bu yönü ile deneysel olmayan nicel araştırmalardan farklıdır (Howitt & Cramer, 2004). Bu araştırmada deneysel desenlerden yarı deneysel desen işe koşulmuştur. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenden sonra gelir (Manion vd., 1997). Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanmadığı durumlarda ya da gerçek deneysel desenlerin bile yeterli olmadığı pek çok durumda yarı deneysel desenden yararlanılır (Creswell, 2003; Howitt & Cramer, 2004). Bu çalışmada deneysel desen için gereklilik olan grupların sahip olduğu öğrencilerin rastgele belirlenmesi mümkün olmadığından yarı deneysel desen kullanma zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

2.2. Araştırmanın evreni ve çalışma grubu

Bu çalışmada çalışma evreni ve çalışma grubu kullanılmıştır. Çalışma evrenini Kırşehir il merkezinde bulunan ilkokulların 3. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninden çok aşamalı örnekleme yöntemi ile çalışma grupları belirlenmiştir. İlk adımda amaçlı örnekleme yöntemi işe koşularak İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iş birliği yapılarak sosyo ekonomik düzey ve başarı boyutları göz önünde tutularak il merkezinde bulunan ilkokullar düşük, orta ve yüksek olarak sıralanmıştır. Evreni temsil etmesi ve aşırı uç etkilerini ortadan kaldırmak amacıyla orta düzeyde yer alan okullar içerisinden rastgele seçim yoluyla uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiştir. İkinci adımda ise çalışma grupları belirlenmiştir. Bu aşamada çalışmanın deney ve kontrol gruplarını belirlemek için basit seçkisiz örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Bu adımda okul yönetimi ile iş birliği yapılmış ve 3. sınıfların yer aldığı 8 şubeye geliştirilen başarı testleri ön test olarak uygulanmış ve ön test sonuçlarına göre birbirine yakın olan 5 şubeden 2 şube rastgele seçilmiştir. Daha sonra ise tesadüfi yolla bir şube “deney grubu” bir şube de “kontrol grubu” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımda kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler, grubun %59,4’ünü oluştururken erkek öğrenciler ise %40,6’sını oluşturmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde ise cinsiyet bakımından kız öğrencilerin yine çoğunlukta olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler, grubun %52,9’ünü oluştururken erkek öğrenciler ise %47,1’ini oluşturmuştur. Genele bakıldığında ise kız öğrencilerin toplamda %62,1 erkek öğrencilerin ise 37,9’luk kısmı oluşturduğu görülmektedir.

2.2.1. Araştırma gruplarının denkliliğinin belirlenmesi

Grupların deneysel işlem öncesi denkliliğini belirlemek için “Matematik Başarı Testi” ve “Hayat Bilgisi Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Grupların denkliliğini belirlemek için seçilecek olan testi tespit etmede ön test sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve değerler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test verilerinin istatistiksel olarak normal dağılım sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi denkliliğini incelemek için parametrik testlerden “bağımsız örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Gruplarının Matematik Dersi Başarısı Denkliliğini Belirlemede Ön Teste Göre Betimsel İstatistik Puanları

Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	32	33,64	1,58	66	,842	,403
Kontrol	34	32,18	1,48			

Tablo 2.

Araştırma Gruplarının Hayat Bilgisi Dersi Başarısı Denkliliğini Belirlemede Ön Teste Göre Betimsel İstatistik Puanları

Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	32	49,65	2,81	66	1,598	,115
Kontrol	34	44,55	2,39			

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde, araştırma gruplarının matematik dersi ve hayat bilgisi dersi başarısı denkliliğini belirlemede işe koşulan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre araştırma gruplarının Matematik Başarı Testi ön test puan ortalamaları ($t_{66}=.842$; $p>.05$) ve Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test puan ortalamaları ($t_{66}=1,598$; $p>.05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre araştırma gruplarının Matematik başarı testi puanları ve Hayat Bilgisi başarı testi puanları bakımından denk düzeyde oldukları bir başka ifade ile deneysel işlem öncesi araştırma gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın veri toplama araçları olarak, örnekleme yer alan öğrencilere Matematik Başarı Testi ve Hayat Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır.

2.3.1. Matematik Başarı Testi

Matematik Başarı Testi, 3. sınıf matematik dersi öğretim programında araştırmanın ele alındığı tarihlerde 8 hafta boyunca derslerde işlenecek kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Başarı testini hazırlamada ilk adımı belirtke tablosunun hazırlanması oluşturmuştur. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra belirlenen kazanımlar çerçevesinde ilkökul 3. sınıf matematik dersi öğretim programı, ders kitapları, kaynak kitaplar, önceki yıllara ait öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak çoktan seçmeli tipinde 38 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test matematik eğitimi alanında çalışmaları bulunan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinden 3 akademisyene, 3 sınıf öğretmenine incelemeleri için verilmiş ve alınan dönütlere uygun olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra düzenlenen Matematik Başarı Testi, 4. sınıftaki 151 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonunda soruların madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu yolla oluşturulan başarı testi 22 sorudan oluşmuş ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Hayat Bilgisi Başarı Testi

Hayat Bilgisi Başarı Testi, 3. sınıf hayat bilgisi ders öğretim programında bulunan ve 8 hafta boyunca bütünleştirilmiş ders olarak gerçekleştirilecek öğretiminde yer alması planlanan 3. sınıf hayat bilgisi dersi kazanımlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Başarı testini hazırlamada ilk adımı belirtke tablosunun hazırlanması oluşturmuştur. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra 8 hafta boyunca bütünleştirilmiş ders olarak gerçekleştirilecek öğretimin içerisinde bulunması planlanan 3. sınıf hayat bilgisi dersi kazanımları çerçevesinde ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı, ders kitapları, kaynak kitaplar, önceki yıllara ait öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak çoktan seçmeli tipinde 32 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test hayat bilgisi eğitimi alanında çalışmaları bulunan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinden 3 akademisyene, 3 sınıf öğretmenine incelemeleri için verilmiş ve alınan dönütlere uygun olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra düzenlenen Hayat Bilgisi Başarı Testi, aynı kazanımları daha önce öğrenmiş olan 4. sınıftaki 151 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonunda

soruların madde güçlük indisleri, madde ayırt edicilik indisleri ve KR-20 güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu yolla oluşturulan başarı testi 20 sorudan oluşmuş ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .864 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Araştırmanın uygulama süreci

Bu araştırma uygulama öncesi yapılan ön hazırlıklar, disiplinlerin bütünleştirilmesi ve ders planının hazırlanması ve asıl uygulama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

2.4.1. Uygulama öncesi hazırlıklar

Uygulama öncesinde ilk olarak bütünleştirilmiş program yaklaşımlarına ilişkin alan yazın taraması yapılmış, bütünleştirilmiş ders planı hazırlanması ve uygulanması ile ilgili çalışmalar incelenmiş (Drake & Burns, 2004; Fogarty, 1991; Loepf, 1999) ve Fogarty'nin (1991) ortaya koymuş olduğu disiplinler arası yaklaşım modelinde yer alan çok disiplinli desenlerden paylaşımlı desen bu çalışma için işe koşulmuştur. Çalışmada paylaşımlı desene göre uygulanacak olan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi dersinin işlevsel olması için kullanılmak üzere hazırlanacak ders planları ve planlarda yer alacak etkinliklerle ilgili de ayrıca alan yazın çalışması yapılmıştır (Beane, 1991; Drake & Burns, 2004; Işık Tertemiz, 2004; Yıldırım, 1996). Bunun yanında ilkokul 3. sınıf matematik dersi ve hayat bilgisi dersi öğretim programları kapsamlı bir şekilde incelenerek alan uzmanları ve ilkokul 3. sınıf öğretmenleriyle istişarelerde bulunmak suretiyle çalışmanın yürütüleceği en uygun konu ve kazanımlar uzman görüşleri doğrultusunda tespit edilmiş ve kazanımlara ayrılan süre ve içerikleri dikkate alınarak 8 haftalık uygulama programı olacak şekilde kazanımlar ilişkilendirilmiştir. Sonuç olarak uygulama için belirlenen ilkokul 3. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik "Matematik Başarı Testi" ve ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi kazanımlarına yönelik "Hayat Bilgisi Başarı Testi" başarı testi hazırlama tekniklerine uygun bir şekilde geliştirilmiştir. Son olarak ise ilkokul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu 2 şube arasından yansız bir şekilde seçilmiştir.

2.4.2. Disiplinlerin bütünleştirilmesi ve ders planının hazırlanması

Öğretim programının hazırlanma sürecinde "format seçimi, başlık veya temanın belirlenmesi, kavram çarkı kullanarak beyin fırtınası yapma, temel soruların geliştirilmesi, temel sorularla becerileri ve değerlendirmeleri birleştirme, günlük etkinliklerin planlanması, son incelemeleri yapma" aşamaları takip edilmiştir. Bu adımda ilk olarak disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak program tasarımı yapılmadan önce çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seviyeleri, özellikleri ve ihtiyaçları öğretmen görüşmeleri ile belirlenmiştir. Daha sonra paylaşımlı bütünleştirme modelini temsil edeceği ve birçok değeri kapsadığı düşünüldüğü için hoşgörü tema adı olarak belirlenmiştir. Gerekli ön incelemeler yapıldıktan ve çevresel şartların uygunluğu sağlandıktan sonra bütünleştirilecek disiplinlere yönelik kazanımların analizi yapılmıştır. Bu analizler yapılırken bütünleştirilebilecek kazanımlar uygulanmakta olan ilkokul matematik ve ilkokul hayat bilgisi programlarından (MEB, 2018a, 2018b) incelenerek araştırmacı ve iki alan uzmanı akademisyen tarafından ortak kararla belirlenerek ilişkilendirilmiştir. Bir diğer adımda ise belirlenen bütünleştirilecek kazanımlar uygulama yapılacak sınıfların öğretmenleri ile de paylaşılarak fikir birliğine varılmıştır. Daha sonra öğrencilerin cevabını öğrenmesi gereken sorular, disiplinler arasındaki doğal bağlantıları kurdurabilecek şekilde planlanmıştır. Böylece öğrencilerin ünitenin organizasyon merkezini anlamaları kolaylaştırılmıştır. Bir diğer aşamada ise disiplinler arasındaki doğal bağlantıları oluşturacak şekilde planlanan sorular ile kazanımlarla ilişkilendirilen değerlendirme etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu aşamada hazırlanan ders planları; ders süresi, tema adı, kazanım tanımları, yöntem, teknik ve strateji gibi bilgiler ile bütünleştirilen kazanımlara yönelik olarak giriş (dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme, güdüleme, hedeften haberdar etme), gelişme (etkinlikler, ara özetler, ara geçişler) ve sonuç (son özet, tekrar güdüleme, kapanış, değerlendirme) bölümlerinden oluşacak şekilde detaylıca planlanmıştır. Bir diğer adımda ise ilişkilendirilen kazanımlara uygun etkinlikler hazırlanmış ve programda belirtilen öğretim süreleri ve uzman görüşleri de göz önünde tutularak 8 haftalık programa uygun şekilde dağıtılmış ve oluşturulan tema çerçevesinde 8 hafta uygulama yapılacak şekilde ders planları yapılmıştır. Her plan bir haftalık bütünleştirilmiş matematik (5 ders saati) ve hayat bilgisi (3 ders saati) derslerinden oluşmaktadır. Hazırlanan 8 ders planı ile toplam 64 (8*8) ders saati uygulama yapılması planlanmıştır. Son olarak ise hazırlanan plan çerçevesinde program pilot olarak bir hafta uygulanmış ve zaman yönetimi, etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu ve derse karşı tutum değerlendirmesi olumlu sonuçlanmıştır.

2.4.3. Asıl uygulama

Bu araştırma, ilkokul 3. sınıflara yönelik 8 hafta süren nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın asıl uygulama basamağında deney ve kontrol gruplarında "Matematik Başarı Testi" ve "Hayat Bilgisi Başarı Testi" ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde matematik ve hayat bilgisi dersleri deney grubu ve kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu bağlamda dersler; deney grubunda araştırmacı tarafından

hazırlanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi dersi etkinlikleri ile kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci kitapları kullanılarak işlenmiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol gruplarında son test olarak “Matematik Başarı Testi” ve “Hayat Bilgisi Başarı Testi” yeniden uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS-26 programında detaylı şekilde incelenmiştir. Sonuçlar “bulgular” başlığı altında sunulmuştur.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığının belirlenebilmesi için öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının, son test puanlarının ve erişim puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği birçok parametreye bakılarak test edilmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılması için bağımsız değişkenlerin her birinin grup büyüklüğü 30'un üstünde olduğundan “Shapiro-Wilk” değerlerine, basıklık-çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerine, varyasyon katsayılarına, histogram grafiklerine, “Detrended Normal Q-Q Plot” grafiklerine, “Normal Q-Q Plot” grafiklerine ve “Boxplot” grafiklerine bakılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 30'dan büyük olması durumunda verilerin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 - +1 arasında değere sahip olması gerekmektedir (Fidell vd., 2013; George & Mallery, 2010). Bu kapsamda Shapiro-Wilk testi ile de hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri %5 anlamlılık düzeyi için $\pm 1,96$ değeri ile kıyaslanır ve bulunan değerler $\pm 1,96$ değer aralığı ile ölçülür (Hair vd., 1995). Verilerin normal dağılımları test edildikten sonra ölçümler için Bağımlı Örneklem t Testi ve Bağımsız Örneklem t Testi işe koşulmuştur. Ayrıca çalışmadaki bağımsız gruplara ait sonuçlar arası çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü “r” değeri [$r = \sqrt{(t^2/(t^2 + serbestlik\ derecesi))}$] ve [Cohen's $d = 2t/\sqrt{(serbestlik\ derecesi)}$] formülleri kullanılarak, grup içi sonuçlar arası çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü ise {Cohen's $d = (M1 - M2)/SD[\sqrt{(sd1^2 + sd2^2)/2}]}$ ve [$r = d/\sqrt{(d^2 + 4)}$] formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Fidler'e göre (2002) çalışmalardaki grup içi ve gruplara ait sonuçlar arası çıkan anlamlı farkın ne derece önemli olduğunu gösteren bir başka ölçüt ise etki büyüklüğüdür.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2021/6/11

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerden yararlanılarak ortaya koyulan bulgular sınıflandırılarak sunulmuştur.

3.1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “matematik başarı testi” son test puan ortalamaları karşılaştırması

İlkokul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş Matematik ve Hayat Bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin “Matematik Başarı Testi” son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için öncelikle verilerin dağılımlarına bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek “bağımsız örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Son Test Puanlarının “Bağımsız Örneklem t-Testi” Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss	sh	sd	t	p
Deney	32	77,27	2,09	,370	64	3,23	,002
Kontrol	34	68,04	2,96	,507			

$p < ,05$

“Bağımsız örneklem t-testi” sonuçlarına göre ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol

grubu öğrencilerinin Matematik Başarı Testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{64}=3,23$; $p<,05$). Deney grubu öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalaması (77,27) kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasından (68,04) yüksek olduğundan anlamlı fark deney grubu öğrencileri lehinedir. Aradaki bu farkın anlamlılık düzeyinin tespiti için etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bulguların analizi sonucu puan ortalamaları arasındaki ortaya çıkan farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için olasılık değerlerine bakılmasının yapılan deneysel çalışmalarda etki gücünü ifade etme boyutuyla yetersiz kaldığı görülmektedir (Cohen,1990). Bu bağlamda çalışmalardaki gruplara ait sonuçlar arası çıkan anlamlı farkın ne derece önemli olduğunu gösteren bir başka ölçüt ise etki büyüklüğüdür (Fidler, 2002). Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlerini yorumlamak amacıyla geliştirdiği modelde etki büyüklüğü değerlerinin anlamlılık düzeylerini sınıflamaya çalışmıştır. Cohen'e göre etki büyüklüğü olarak bulunan değer (r), $r < 0,2$ ise küçük, $0,2 < r < 0,5$ ise orta ve $0,8 > r > 0,5$ ise güçlü ve $r > 0,8$ ise oldukça güçlü bir etki büyüklüğü olduğu şekline yorumlanmaktadır. Cohen (1988). Cohen'in [$r=\sqrt{t^2/(t^2 + serbestlik\ derecesi)}$] formülü kullanılarak hesaplanan bu değer ,374 olarak bulunmuştur. Hesaplanan ,374 değeri, ilkökul üçüncü sınıfta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin etki düzeyinin orta olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve buna bağlı olarak ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin matematik dersindeki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3.2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “matematik başarı testi” erişim puan ortalamalarının karşılaştırması

İlkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin “Matematik Başarı Testi” erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek “bağımsız örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Erişim Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss	sh	sd	t	p
Deney	32	43,59	2,25	0,39	64	3,054	,003
Kontrol	34	35,81	2,29	0,39			

$p<,05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Başarı Testi erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{64}=3,054$; $p<,05$). Deney grubu öğrencilerinin matematik dersi erişim aritmetik ortalaması (43,59) kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi erişim puanı aritmetik ortalamasından (35,81) yüksek olduğundan anlamlı fark deney grubu öğrencileri lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış, “Cohen d” indeksi ile hesaplanan bu değer 0,357 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu değer, ilkökul üçüncü sınıfta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin akademik başarıyı artırmada orta düzey bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3.3. Deney grubu öğrencilerinin “matematik başarı testi” ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırması

Deney grubu öğrencilerinin Matematik Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden “bağımlı örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test puanları “Bağımlı Örneklem t-Testi” Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	sh	sd	t	p
Ön test	32	32,90	1,52	,188	65	-29,291	,000
Son test	32	72,50	2,75	,338			

$p<,05$

Analiz sonuçları incelendiğinde tablo 5'e göre ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubunda yer alan 32 öğrencinin Matematik Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{65}=-29,291$; $p<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin Matematik Başarı Testi son test aritmetik ortalaması (72,50) Matematik Başarı Testi ön test aritmetik puan ortalamasından (32,90) yüksek olduğundan anlamlı fark son test lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri hesaplanarak .994 olarak bulunmuştur. "Cohen d" indeksi ile hesaplanan bu değer 0,8'den büyük çıktığı için ilkökul üçüncü sınıfta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını artırmada oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Kontrol grubu öğrencilerinin "matematik başarı testi" ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırması

Kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Dersi Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden "bağımlı örneklem t-testi" işe koşulmuştur. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	Sh	sd	t	p
Ön test	34	32,18	1,48	,25			
Son test	34	68,05	2,95	,50	33	-20,04	,000

$p<,05$

Analiz sonuçları incelendiğinde tablo 6'ya göre MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubunda yer alan 34 öğrencinin Matematik Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{33}=-20,04$; $p<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Başarı Testi son test aritmetik ortalaması (68,05) Matematik Başarı Testi ön test aritmetik puan ortalamasından (32,18) yüksek olduğundan anlamlı fark son test lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri ,992 olarak hesaplanmıştır. "Cohen d" indeksi ile hesaplanan bu değer 0,8'den büyük çıktığı için uygulanan MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre işlenen dersin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını artırmada oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.5. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin "hayat bilgisi başarı testi" son test puan ortalamaları karşılaştırması

Bu alt problem kapsamında ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş Matematik ve Hayat Bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin "Hayat Bilgisi Başarı Testi" son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi için verilerin normal dağılımlarına bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek "bağımsız örneklem t-testi" işe koşulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss	sh	sd	t	p
Deney	32	79,65	2,91	,52			
Kontrol	34	69,40	2,26	,38	64	3,206	,002

$p<,05$

Tablo 7 incelendiğinde "bağımsız örneklem t-testi" sonuçlarına göre ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{64}=3,206$; $p<,05$). Deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi aritmetik ortalaması (79,65) kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi aritmetik puan ortalamasından (69,40) yüksek olduğundan anlamlı fark deney grubu öğrencileri lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış, "Cohen d" indeksi ile hesaplanan bu değer ,372 olarak bulunmuştur. Hesaplanan ,372 değeri, ilkökul üçüncü sınıfta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin etki düzeyinin orta düzey olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarının MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve buna bağlı olarak ilkökul üçüncü sınıfta

bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin hayat bilgisi dersindeki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3.6. Deneysel gruba ve kontrol grubu öğrencilerinin “hayat bilgisi başarı testi” erişim puan ortalamaları karşılaştırması

İlkokul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deneysel gruba ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Başarı Testi” erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek “bağımsız örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi Erişim Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sh	sd	t	p
Deneysel	32	30,00	0,84	0,14			
Kontrol	34	27,05	1,10	0,18	64	2,422	0,018

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deneysel gruba ve MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{64}=3,054$; $p < ,05$). Deneysel gruba öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi aritmetik ortalaması (30,00) kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi aritmetik puan ortalamasından (27,05) yüksek olduğundan anlamlı fark deneysel gruba öğrencileri lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış, “Cohen d” indeksi ile hesaplanan bu değer ,290 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu değer, ilkökul üçüncü sınıfta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin akademik başarıyı artırmada orta düzey bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile ilkökul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3.7. Deneysel gruba öğrencilerinin “hayat bilgisi başarı testi” ön test son test puan ortalamaları karşılaştırması

Deneysel gruba öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden “bağımlı örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Deneysel Gruba Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sh	sd	t	p
Ön test	32	49,65	2,81	0,49			
Son test	32	79,65	2,91	0,51	31	-40,290	,000

$p < ,05$

Analiz sonuçları incelendiğinde tablo 9’a göre bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deneysel grubunda yer alan 32 öğrencinin Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{31}=-40,290$; $p < ,05$). Deneysel gruba öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi son test aritmetik ortalaması (79,65) Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test aritmetik puan ortalamasından (49,65) yüksek olduğundan anlamlı fark son test lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri ,982 olarak hesaplanmıştır. “Cohen d” indeksi ile hesaplanan bu değer 0.8’den büyük çıktığı için ilkökul üçüncü sınıfta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını artırmada oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.8. Kontrol grubu öğrencilerinin “hayat bilgisi başarı testi” ön test son test puan ortalamaları karşılaştırması

Kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden “bağımlı örneklem t-testi” işe koşulmuştur. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sh	sd	t	p
Ön test	34	44,55	2,39	0,41	33	-18,06	,000
Son test	34	69,04	2,27	0,388			

$p < ,05$

Analiz sonuçları incelendiğinde tablo 10'a göre MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen kontrol grubunda yer alan 34 öğrencinin Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{33} = -18,06$; $p < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarı Testi son test aritmetik puan ortalaması (69,04) Hayat Bilgisi Başarı Testi ön test aritmetik puan ortalamasından (44,55) yüksek olduğundan anlamlı fark son test lehinedir. Aradaki bu farkın büyüklüğünün tespiti için etki büyüklüğü değeri .982 olarak hesaplanmıştır. "Cohen d" indeksi ile hesaplanan bu değer 0.8'den büyük çıktığı için uygulanan MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre ders işlenen dersin öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını artırmada oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark her iki grubun erişim puanları arasında da yine deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin, öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını artırmada mevcut uygulamaya göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin matematik dersi akademik başarı ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını olumlu düzeyde artırdığını göstermektedir. Nitekim Aybek (2001) ve Adams'ın (2000) çalışmalarında da bütünleştirilmiş öğretimin matematik dersinde akademik başarıyı artırdığı bulunmuştur. Bu da araştırma sonucunun literatürdeki çalışmalar ile benzerlik gösterdiği anlamına gelmektedir. Yıldırım (1996) ilkokulda matematik derslerinde benimsenen yaklaşımın öğrenciler açısından hayati öneme sahip olduğunu, matematik öğretimi ile tercih edilen öğretim yöntemi arasındaki bağın öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını ve problem çözme becerilerini etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda Adams (2000) tek bir disipline odaklanan geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerde matematiksel düşünme yetkinliklerini artıracak imkân sunmadığı için geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin matematik başarılarının bütünlük öğretim yaklaşımı ile öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olacağını ifade etmiştir.

Bu çalışmada hayat bilgisi dersi ile bütünleştirilen matematik derslerinin sonucunda, deney grubu öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarını, MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre derslerin bağımsız bir şekilde işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarından anlamlı düzeyde yüksek çıkması uygulanan bütünlük öğretim programının etkisi ile açıklanabilir. Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı, öğrencilere daha fazla sorumluluk kazandırmakta, onların eleştirel bakış açısına hazır hale gelmesini ve bunların bir sonucu olarak matematik başarılarının artmasını sağlamaktadır (Cordoğan & Stanciak, 2000). Bununla birlikte uygulamada olan 3. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan konuların, konu alanlarına ve öğrenme alanlarına ayrılarak öğretilmesi öngörülse de ayrılan bu konu alanlarının kendi içinde ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirilmesi ve çözüm yollarının bir beceri olarak sunulması gerekmektedir. Nitekim NCTM'ye (2000) göre matematik dersinin bu anlayışla yürütülmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu anlayışa uygun olarak bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının da öğrencilere birden çok disiplinin bilgi ve becerilerini sentezleyerek problem çözebilmeleri ve problemlere farklı çıkarımlar yaparak çözüm arayabilmelerine imkân sağlamaktadır. Özkök (2004) ve Aybek (2001) de derslerin bütünleştirildiği tematik öğretim yoluyla verilen problem durumlarında öğrenci cevaplarının çeşitlendiğini belirtmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada hayat bilgisi dersi ile bütünleştirilen matematik dersinin sahip olduğu ortak tema anlayışının literatürde belirtilen matematik başarılarını artırmada beklentileri karşıladığını göstermektedir.

Bu çalışmada matematik başarıları ile ilgili elde edilen bir başka sonuç kontrol grubunun ön test son test puanları arasında son test lehine ortaya çıkan anlamlı farktır. Bir başka ifadeyle MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre matematik ve hayat bilgisi derslerinin birbirinden bağımsız bir şekilde işlendiği grupta da öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları anlamlı düzeyde artmıştır. Uygulanmakta olan matematik öğretim programı yapılandırmacı anlayış ile oluşturulmuştur. Bu anlayışla işlenen matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığını gösteren birçok çalışma vardır (Bal, 2008; Işık Deniz, 2009; Özerbaş, 2007).

Dolayısıyla araştırmamızın kontrol grubunda son test lehine çıkan matematik başarı durumunun literatürdeki çalışmalarla desteklendiği görülmektedir.

İlkokul üçüncü sınıfta bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersi akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark her iki grubun erişim puanları arasında da yine deney grubu lehinde gerçekleşmiştir. Bu sonuç bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin, öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını artırmada da mevcut uygulamadan anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarı ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlar bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin olumlu düzeyde öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Nitekim Demirel vd. (2008) çalışmalarında bütünleştirilmiş öğretimin hayat bilgisi dersinde akademik başarıyı artırdığını bulmuşlardır. Bu da araştırma sonucunun literatürdeki çalışmalarla benzerlik gösterdiği ve desteklendiği anlamına gelmektedir.

Demirel vd. (2008) hayat bilgisi dersinde disiplinler arası yaklaşımın yönlendirmesiyle tercih edilen öğretim yönteminin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, hayat bilgisi öğretimi ile tercih edilen öğretim yöntemi arasındaki bağın öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki başarılarını, yaratıcılıklarını ve çalışma becerilerini artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda Demir (2009) tek bir disipline odaklanan geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilere kazandırdığı öğrenmeye istekli olma ve bilgilerin günlük yaşamda kullanma durumlarının bütünlük öğretime kıyasla daha düşük olacağını ifade etmiştir. Bu çalışmada uygulanan bütünlük öğretim programının etkililiği, matematik dersi ile bütünleştirilen hayat bilgisi dersinin, deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını, MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre derslerin bağımsız bir şekilde işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersi akademik başarılarından anlamlı düzeyde yüksek çıkması ile açıklanabilir.

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının, öğrencinin değişik disiplinlerden kazandığı bilgi ve beceriler ile çevresini, dış dünyayı algılayabilme ve dış dünya üzerine düşünebilme yönünün gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve bu sayede öğrencilerin ders konuları ile günlük yaşam bağlantıları oluşturmalarında da kolaylık sağladığı görülmektedir (Yarımcı, 2011). Dolayısıyla bu anlayışa uygun olarak bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının da öğrencilere gerçek yaşamla ilişkili karşılaştıkları olay ve olguları anlamlandırma sürecinde büyük çerçeveyi görmelerini sağladığından bütünlük öğrenme yaklaşımı bütün ile ilgilidir (Drake & Burns, 2004). Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada matematik dersi ile bütünleştirilen hayat bilgisi derslerinin sahip olduğu ortak tema anlayışının literatürde belirtilen hayat bilgisi başarısını artırmada beklentileri karşıladığını göstermektedir.

Bu çalışmada hayat bilgisi başarısı ile ilgili elde edilen bir başka sonuç kontrol grubunun öntest son test puanları arasında son test lehine ortaya çıkan anlamlı farktır. Bir başka ifadeyle MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre matematik ve hayat bilgisi derslerinin birbirinden bağımsız bir şekilde grupta da öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarıları anlamlı düzeyde artmıştır. Uygulanmakta olan hayat bilgisi öğretim programı yapılandırma yaklaşımı ile oluşturulmuştur. Bu anlayışla işlenen hayat bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarısının arttığını gösteren birçok çalışma vardır (Aykaç, 2007; Aykaç & Ulubey, 2008; Demir, 2007). Dolayısıyla araştırmamızın kontrol grubunda son test lehine çıkan hayat bilgisi başarı durumunun literatürdeki çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Doğru bir kazanım birleştirmesi yapılarak ve uygun etkinlik örnekleri tasarlanarak işlenen bütünleştirilmiş bir dersin öğrencilerin başarıları artırdığı yapılan çalışmalar ile ortaya konulmaktadır (Bolat, 2016; Budak Coşkun, 2009; Cordogan & Stanciak, 2000; Jackson, 2003; Özhamamcı, 2013; Simon, 2015; Sullivan, 2000; Tekerek & Cebesoy, 2017; White & Carpenter, 2008). Bu bağlamda araştırmamızın kontrol ve deney gruplarının son test ve erişim puanlarında deney grubu lehine çıkan matematik ve hayat bilgisi derslerine yönelik başarı durumlarının literatürdeki çalışmalarla desteklendiği görülmektedir (Leahey, 1999; Vidaurri, 1997). Vidaurri (1997) yaptığı çalışmada disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak tasarlanan öğretim programının öğrencilerde akademik başarı ve okuma becerisinde etkin olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Leahey de (1999) disiplinler arası yaklaşıma uygun bir öğretim programı ile yürüttüğü araştırmasında, disiplinler arası yaklaşımın geleneksel öğretim yaklaşımına karşın öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak, bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının öğrencilere birden çok disiplini bütünleştirerek, öğrencilerin açık fikirli olmalarına ve karşılaştıkları problemlere etkili çözümler üretebilmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan bu çalışma ile hayat bilgisi dersi ile bütünleştirilen matematik dersinin; öğrencilerin matematik ve hayat bilgisi derslerindeki akademik başarılarını, MEB tarafından onaylanan ders ve çalışma kitabına göre derslerin bağımsız bir şekilde işlendiği öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçta uygulanan bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi dersinin etkili olduğunu göstermektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırmada bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin öğrencilerin matematik dersi akademik başarı düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine matematik derslerinde kazanımlarının içeriğine uygun bir şekilde bütünleştirilmiş öğretim, tematik öğretim yaklaşımının kullanılması önerilebilir. Yine bu araştırmada bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarı düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ise sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi derslerinde kazanımlarının içeriğine uygun bir şekilde bir tema etrafında bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının kullanılması önerilebilir. Araştırmanın 3. sınıf hayat bilgisi dersi birinci ve matematik dersi birinci ve ikinci ünitelerinde gerçekleştirildiği düşünüldüğünde yapılacak olan diğer çalışmalarda hem sınıf düzeyinin hem ünitelerin farklılaştırılması önerilebilir. Ayrıca araştırma 3. sınıf matematik ve hayat bilgisi dersleri kapsamında yürütülmüş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda hem sınıf düzeyi hem dersler farklılaştırılarak bütünleştirme programları yapılabilir. Bir başka öneri ise araştırma yöntemi hakkındadır. Araştırma konusu, nicel olarak ele alınmış ve yarı deneysel olarak kurgulanmıştır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda ise bütünleştirilmiş öğretim programlarının öğrenci ve öğretmen görüşleriyle olumlu ve olumsuz yanları gibi birçok özelliğine nitel olarak da bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, T. L. (2000). Helping children learn mathematics through multiple intelligences and standards for school mathematics. *Childhood Education*, 77(2), 86-94.
- Aladağ, E. & Şahinkaya, N. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının grafikler ile ilgili görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 309-328.
- Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alp, E. (2010). Disiplinler arası öğretim yaklaşımının öğrencilerin olasılık konusundaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aslan, S. (2017). Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinler arası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Aybek, B. & Duman, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-12.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2009). Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Beane, J. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 9-13.
- Bolat, Y. (2016). Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Boyras, C. (2015). Oyun ve fiziki etkinliklere dayalı fen eğitimi: Disiplinler arası öğretim uygulaması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Budak Coşkun, S. (2009). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Campbell, C., & Henning, M. B. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 179-186.
- Cervetti, N., Barber, J., Dorph, R., Pearson, P., & Goldschmidt, P. (2012). The impact of an integrated approach to science and literacy in elementary school classrooms. *The Journal of Research in Science Teaching*, 49(5), 631-638.
- Chan Man T. (2005, December 6-9). *Features of an integrated primary curriculum* [Paper presentation]. International Conference on Education, Singapore.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014 yılında yayımlandı.)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Research methods in education*. Routledge.
- Cramer, D., & Howitt, D. L. (2004). *The Sage dictionary of statistics: A practical resource for students in the social sciences*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *A framework for design. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelebi, G. (2020). Beşinci sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş bilimsellik değeri eğitim programının etkililiğinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, İ. (2017). Tarih öğretiminde disiplinler arası ilişkilendirmelerin kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Demir, E. (2009). İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinler arası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. & Demir, K. (2008). Çoklu zeka kuramı ile disiplinler arası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.
- Doğanay, A., Karakuş, M. & Bolat, Y. (2013, Nisan 26-28). Sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası eğitime yönelik öğretmen görüşleri [Sözlü Bildiri]. II Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Aksaray.

- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through: Integrated curriculum*. Association For Supervision And Curriculum Development.
- Drury, A. (1994). *Restructuring the school: An assessment of the effect of an interdisciplinary curriculum on student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Central Michigan University.
- Fidell, S., Tabachnick, B., Mestre, V., & Fidell, L. (2013). Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of The Acoustical Society of America*, 134(5), 3645-3653.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. Sage.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step. A simple study guide and reference* (10th ed.). Pearson Education Inc.
- Guercio, C. J. (2003). *An interdisciplinary curriculum and its positive effect on student motivation in the classroom*. [Unpublished master's thesis]. Caldwell College.
- Güneş, N. (2007). *An analysis of the revised English curriculum for primary school grade 4 from a cross-curricular standpoint: Compatibility with the social sciences curriculum* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Güven, E. (2012). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Hartzler, D. H. (2000). *A meta-analysis of studies conducted on integrated curriculum programs and their effects on student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Indiana.
- Işık Deniz, E. (2009). *Orantılı doğru parçaları ve benzer üçgenler ünitesinin geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım ile öğretiminin öğrenci başarısı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Işık Tertemiz, N. (2004). The impact of integrated activities based on multiple intelligence theory on student achievement. *Eğitim ve Bilim*, 9(134), 1-10.
- Işık Tertemiz, N. & Aslantaş, S. (2018). *Thematic learning in interdisciplinary approach*. Lamber Academic Publication.
- İpekçi, S. (2018). *Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi program tasarısının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karakuş, M. & Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinler arası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 15(4), 1325-1344.
- Katılmış, A., Ekşi, H. & Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-87.
- Keçe, M. & Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Leahy, L. K. (1999). *An interdisciplinary approach to integrated curriculum* [Unpublished master's thesis]. Rowan University.
- Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The Journal of Technology Studies*, 25(2), 21-25.
- Macit, B. B. (2020). *6. Sınıf Matematik öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitiminin yaratıcı drama yöntemiyle etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Mckenna, J. C. (2007). *The development and implementation of an integrated curriculum at an elementary math, science, and technology magnet school* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%20BOK%20C3%96%209ERET%20BOM%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%20C4%B0LG%20C4%B0S%20C3%96%209ERET%20BOM%20PROGRA MI.pdf>
- Miller, F. D. (1997). *Nature, justice, and rights in aristotle's politics*. Oxford University Press.
- Morris, J. L. (2008). *A qualitative investigation of interdisciplinary mixed ability co-operative classes in an inner-ring suburban high school* [Unpublished master's thesis]. University of Cleveland State.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Obradovich, K. R. (2009). *Addressing academic rigor and social competence through interdisciplinary teaming: A case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern University of Illinois.

- Özçelik, C. & Semerci, N. (2016). Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 141-150.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özhamamcı, T. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında disiplinler arası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözüme becerisine etkisi ve bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, İ. H. (2019). *disiplinler arası yaklaşım temelli geliştirilen öğretim programı tasarımının fen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Pehlivan, İ. (2015). *Ortaokullarda farklı disiplinlerle işbirliğinin görsel sanatlar dersindeki başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Simon, C. E. (2015). *Effects of interdisciplinary experiential pedagogy on elementary social studies* [Unpublished master's thesis]. Saint Mary's College of California.
- Sullivan, J. M. (2000). *A study of the effect of an interdisciplinary study improvement program on the academic achievement and classroom behavior among tenth grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts Lowell.
- Şahbaz, N. K. & Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.
- Taylor, J. M. (2011). *Interdisciplinary authentic assessment: Cognitive expectations and student performance* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pepperrine.
- Tekerek, B. & Cebesoy, Ü. B. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ünitesindeki çizgi grafiği ile ilgili zorlukları üzerine disiplinler arası bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-332.
- Tertemiz, N. & Çakmak, M. (2000). Bütünleştirilmiş program modelleri ve ilköğretim matematik dersi. *Milli Eğitim Dergisi*, 152, 34-42.
- Trent, A. & Riley, J. A. (2009). Re-placing the arts in elementary school curricula: An interdisciplinary, collaborative action research project. *Perspectives on Urban Education*, 6(2), 14-28.
- Turhan Türkan, B. (2017). *Sosyomatematiksel konularla bütünleştirilmiş matematik eğitimi: Sosyal adalet ve eşitlik değerlerine ilişkin farkındalık ile problem kurma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1986, December 5). *Report on promotional activities* (Report No. CC-86/CONF. 003/10). <https://whc.unesco.org/archive/repcom86.htm>
- Vidaurri, M. M. (1997). *A comparative study of interdisciplinary curriculum and non-interdisciplinary curriculum classrooms: The differences and relationships in reading TAAS scores, reading yearly averages and student attitudes* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- Whisenhunt, T. G. (2009). *The impact of interdisciplinary lesson study on teachers' instructional decisions and technology use* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oklahoma.
- White, D. J., & Carpenter, J. P. (2008). Integrating mathematics into the introductory biology laboratory course. *Proquest Science Journals*, 8(1), 22-38.
- Yalçın, O. (2020). *Disiplinler arası bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı fizik öğretim programının uygulanma süreci ile öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal açıdan yarattığı değişimin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-22.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The studies in the literature show that the foundations of integration studies date back to Plato, Aristotle, Kant, and Hegel. The meaningful integrations in the early twentieth-century curricula were implemented to enhance the programs dedicated to the meanings ascribed to concepts of science, aesthetics, and citizenship. Curricular integration in the 1930s, 1940s, and 1950s incorporated real-life issues in the curriculum. Curricula towards the close of the twentieth century focused on the advancement of human, anthropological, and technological skills, as well as vocational training, cognitive goals, and changes in behavior (Vidaurri, 1997).

The integrated curriculum is a multidisciplinary phenomenon. The program's success or failure is determined by a variety of elements, including the compatibility of administrators, the peculiarities of the subject area, and the quality of instruction. Interdisciplinary activities in education can be integrated into a variety of models. A model that may be implemented in elementary schools is to integrate the social sciences course, which teaches individuals the skills necessary for survival, and the mathematics course, which is vital in life.

When the studies that use an interdisciplinary approach are analyzed, it can be concluded that the integration program is used in science, Turkish, English, visual arts, and social studies. When the research on teaching mathematics is reviewed, it is seen that there is no integration study with another field (Çelebi, 2020; Macit, 2020). In addition, only a single study (Demirel et al., 2008) exists for the social sciences course. The limited number of studies on social sciences and mathematics courses are single-disciplinary studies.

2. METHOD

The research employed a quasi-experimental design with a pre-test – post-test control group to ascertain the effect of teaching integrated mathematics and social sciences courses in the third grade of primary school. The quasi-experimental design was one of the experimental designs. In terms of scientific value, quasi-experimental designs rank second to real experimental designs (Manion et al., 1997). The quasi-experimental design is employed in situations where the control required by real experimental designs is inaccessible, or the real experimental designs are insufficient themselves (Creswell, 2003; Howitt & Cramer, 2004).

The population consisted of students in the third grade of primary schools in the city center of Kırşehir. The study population was divided into study groups using a multi-stage sampling procedure.

The “Mathematics Course Achievement Test” and the “Social Sciences Course Achievement Test” were used as pre-tests to determine the groups' equivalence before the experimental process. The pre-test results demonstrated a normal distribution. Based on this finding, the independent sample t-test was employed to determine the experiment and control groups' pre-experimental equivalence. The results showed that there was no significant difference between the means of the Mathematics Course Achievement Test pre-test ($t_{66}=-,842$; $p>,05$) and the Social Sciences Course Achievement Test pre-test scores ($t_{66}=1.598$; $p>,05$).

The tests were used to collect data from the students. The study was conducted in three stages: preliminary preparation, integration of disciplines and lesson plan development, and implementation. Initially, related literature was reviewed, and studies on preparing and implementing integrated lesson plans were examined (Drake & Burns, 2004; Fogarty, 1991; Loepf, 1999). The shared pattern, one of the multidisciplinary patterns, was employed. The processes of “choosing the format, establishing the title or theme, brainstorming using the concept wheel, designing basic questions, integrating basic questions with skills and evaluations, arranging daily activities, and creating final examinations” were followed in the development of the curriculum. The study lasted eight weeks. The “Mathematics Course Achievement Test” and the “Social Sciences Course Achievement Test” were used as pretests in the experiment and control groups during the implementation of the research. To determine whether there is a significant difference between the dependent and independent variables in the study, numerous parameters were examined to see whether the experiment and control groups' pre-test scores, post-test scores, and achievement scores displayed normal distribution. Once the data analyses showed normal distribution, measurements were made using the Dependent Samples t-Test and the Independent Samples t-Test.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The academic achievements of the experimental group students, who were taught integrated mathematics and social sciences, and the control group students, who were taught the subjects following the Ministry of National Education curriculum were compared and a significant difference in favor of the experimental group was found. This finding demonstrates that integrating mathematics and social sciences instruction is much more successful than the current practice in increasing students' academic achievement in mathematics. Moreover, it was found

that there was a significant difference in the mathematics course academic achievement post-test scores of the students in the experiment group. This finding shows that integrated mathematics and social sciences teaching improves students' academic success in mathematics. Aybek (2001) and Adams (2000) also discovered that integrated education enhanced academic achievement in mathematics. According to Yıldırım (1996), the approach taken in primary school mathematics courses is critical for students, and the relationship between mathematics teaching and the selected teaching method may affect students' success in mathematics courses and their problem-solving abilities.

Another finding in this study concerning achievement in mathematics is the significant difference in the control group's pre-test and post-test scores in favor of the post-test. The students' academic achievement in mathematics increased significantly when mathematics and social sciences courses were taught independently of one another according to the Ministry of National Education curriculum. The applied mathematics curriculum is constructivist. Numerous studies demonstrate that when mathematics lessons are taught with this knowledge, students' academic achievement rises (Bal, 2008; Işık Deniz, 2009; Özerbaş, 2007). The mathematical achievement observed in the control group in the post-test is thus supported by the literature. Although an increase is observed in the control group's post-test scores, when the academic achievement scores of the experiment group were compared with those of the control group, a significant difference in favor of the experimental group was discovered. This shows that integrating mathematics and social sciences instruction is considerably more successful in increasing students' academic achievement. Along with that, another significant difference in the experiment group in favor of the post-test was found between the academic achievement pre-test and post-test scores of students enrolled in the social sciences course. These findings show that integrating mathematics and social sciences education contributes to students' academic achievement in the social sciences course. Demirel et al. (2008) found that integrated education improved academic achievement in social sciences courses. This is consistent with the finding in this study.

In conclusion, integrated teaching leads to students become open-minded and enables them to generate effective answers to the challenges they face. In this study, the academic achievements of the students in the mathematics and social sciences courses were found to be significantly higher than the students who were taught the courses independently. This result shows that the integrated mathematics and social sciences course is effective.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/6/11

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma, 2. ve 3. yazarların danışmanlığında 1. yazarın yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %20 ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %20'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, bulgular, sonuç, tartışma ve raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, tez danışmanlığı.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, tez danışmanlığı.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 26.10.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-816305>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKTİF YURTTAŞLIK ÖZ YETERLİKLERİ VE MİLLİ DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Salih USLU¹, Şükran GEÇGEL²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasına göre veri toplama araçlarını dolduran 263 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde cinsiyet, sınıf, siyasi üyelik durumu, siyasi yayın organlarını takip etme durumları ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumu değişkenleri için bağımsız t-testi, sınıf değişkeninde ise One-Way ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasında pozitif yönde çok düşük ve düşük düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf, siyasi üyelik durumu, siyasi yayın organlarını takip etme durumları ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumu ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular alanyazında yer alan ilgili çalışmalarla karşılaştırılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, aktif yurttaşlık, değer, milli değer

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES ACTIVE CITIZENSHIP SELF EFFICACIES AND THEIR ATTITUDES TOWARDS TEACHING NATIONAL VALUES

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between social studies teacher candidates' active citizenship self-efficacy and attitudes towards teaching national values. The method of the research is structured in relational scanning model which is one of the scanning models. The sample group of the study consists of 263 social studies teacher candidates who were studying at Niğde Ömer Halisdemir University in the 2018-2019 academic year and filled out the data collection tools on a voluntary basis. In the analysis of the research data, independent t-test was used for the variables of gender, class, political membership status, following the political media and participation in social responsibility projects, and the One-Way ANOVA test was used for the class variable. As a result of the research, it was concluded that there is a very low and low level significant positive relationship between social studies teacher candidates' active citizenship self-efficacy and their attitudes towards teaching national values. When the active citizenship self-efficacy of social studies teacher candidates is examined in terms of gender, class, political membership status, their status of following political media organs, their participation in social responsibility projects and their attitudes towards teaching national values, it is seen that there is a statistically significant difference. The findings obtained as a result of the research were compared with the relevant studies in the literature and various suggestions were presented.

Keywords: Social studies, active citizenship, value, national value

* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Salih USLU danışmanlığında Şükran GEÇGEL tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, salihuslu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0558-516X>

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sukrangecegell@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7582-6291>

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, tarihsel süreç içerisinde bir arada yaşama çabası ile hareket etmiş ve toplu hâlde yaşamını sürdürmüştür. Toplu hâlde yaşam insanların fizyolojik, psikolojik, sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilme noktasında ilk çağlardan itibaren önemli olmuştur. Bu ihtiyaçlar arasında bir yere ait olma ve güven içerisinde yaşam sürdürme amacı insanların buldukları coğrafyayı yurt edinmelerinde temel dayanak noktası olmuştur. “Bilindiği üzere yurt, bir milletin bağımsız olarak yaşadığı toprak parçasını temsil eder (Turan, 1981-1982).” Şüphesiz ki yurt toprakları ilk uygarlıklardan, imparatorluklara ve günümüz uluslarına kadar bağımsızlığın temel unsuru olmuştur. Bu noktada bir ülkenin bağımsızlığını kazandıktan sonra yurt olabilmesinde, yurttaşlarının varlığı önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. “Yurttaş, yurdu olan ve yurt duygularına sahip vatandaşlar olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).”

Yurttaşlığın tarihi aslında insanların bir arada yaşama çabası ile başlamaktadır (İnam, 1996). İnsanın toplumsal olduğunu kabul eden bütün görüşlerde yurttaşlığı, insanların doğal bağımlılıklarının alabileceği tek meşru biçim olduğunu ve yurttaşlık bağının çözülemez bir yapıda olduğunu ifade etmektedirler (Gündüz & Gündüz, 2005). Yurttaşlık kavramı etimolojik olarak Latince Cite’den türemiş olup 17. yüzyılda Citoeyen, Citodin olarak yazılmış, “Bir kentte oturan” şeklinde tanımlanmıştır (Güngör, 2008). Yurttaşlık kavramının merkezinde insan gibi değişken bir varlığın temel unsur olması, bu kavrama ilişkin tanım yapılmasını zorlaştırmıştır. Bundan dolayı düşünürler, felsefeciler, yazarlar, aydınlar yurttaşlığa farklı açılardan yaklaşmışlardır. 18. yüzyıldan itibaren dünya tarihinde yurttaşlık anlayışı kimlik ve hak kavramları etrafında şekillenmiştir. Düşünceleriyle yurttaşlığa damga vuran isimlerden Marshall (2006) yurttaşlığı üç ekseninde, “medeni haklar 18. yüzyılda, siyasi haklar 19. yüzyılda, sosyal haklar ise 20. yüzyılda oluşmuştur” şeklinde açıklamıştır. Günümüzde ise, küreselleşen dünya düzeni yurttaşlığı sosyal, siyasi ve medeni haklara sahip olmanın ötesinde bir hâle getirerek yurttaşların sahip olması gereken nitelikleri değiştirmiştir.

Demokratik toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için politik süreçlere katılan aktif yurttaşlara ihtiyaç duymaktadır (Sarıipek, 2006). Bu noktada etkin, katılımcı, sorumlu ve aktif yurttaşlık olarak adlandırılan yeni yurttaşlık anlayışları, ülkelerin politik vizyonlarını aktarmasında ve bireylere eğitim aracılığıyla kazandırılmak istenen yurttaşlık yeterliklerini kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Kişilerin yeterlikleri seçimlerini yönlendirmede önemli bir unsurdur. Öz yeterlik olarak ifade edilen yeterlik kişilerin seçimlerini ve faaliyetlerini etkilemektedir. Bandura (1982), öz yeterliğin kişilerin çabalarını ve caydırıcı eylemler karşısında ne kadar ısrarcı oldukları ile ilgili bir durum olarak açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik kişilerin inanç ve algılarını motivasyonel biçimde etkilediğinden dolayı aktif yurttaşlık öz yeterliklerinin tespit edilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Arslan vd., 2017).

Aktif yurttaşlık, toplum içerisinde sosyal, politik, ekonomik hayata katılımın yolu olarak yalnızca oy verme veya siyasi karar alma hakkına sahip olma değil, aynı zamanda çalışma sosyal yardım haklarından yararlanma, cinsiyet eşitliği ile yurttaşlık eşitliğini sağlamanın aracı olarak önemli bir işlev üstlenmektedir (Abou Habib, 2011). Aktif yurttaşlık, yurttaşlığı ulusal devletle sınırlamaz, yurttaşlığın gerekli bir bileşeni olarak eylemi (katılımı) esas alır (Zimenkova, 2008). Böylece bir demokrasi toplumunda yaşamının sunduğu tüm fırsatları değerlendiren ulusal aktivizmden küresel farkındalığa sahip olan yurttaşların yetiştirilmesi amaçlanır (Mutch, 2004). Lawson (2001) aktif yurttaşlığın ne anlama geldiğine dair farklı anlayışların var olduğunu ve geçmişte de çok destek alan bir kavram olduğunu belirtmiştir. Öncelikle aktif, demokratik siyasi eylemlere eleştirel katılım olarak kullanılmakla birlikte karşılıklı yükümlülükler dayanan bir değerler dizisine geçiş süreci ve toplum içerisinde gençleri kazanmanın bir yolu olarak da görülmüştür. The Taskforce on Active Citizenship (2007) raporunda aktif yurttaşlık, vatandaşların gönüllü olarak veya topluluklar aracılığıyla ekonomik, sosyal ve politik güç konularında ortak hedefler peşinde olmalarını ifade eder.

Şüphesiz ki bireylere aktif yurttaşlık bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin kazandırılması eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ülkelerin etkili vatandaşlar yetiştirebilme noktasında sosyal bilgiler dersi etkili bir ders olarak düşünülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında ülkemizde etkili vatandaşların özellikleri demokrasiye inanan, yurttaş olma bilincinde, Atatürk ilkelerine gönülden bağlanmış ve onu yüceltme sorumluluğuna erişmiş hak, özgürlük, sorumluluk ve ödevleri konusunda anlayış ve ilkelerini hayat felsefesi haline getiren yurttaşlar olarak tanımlanmıştır (Tay, 2013). Ancak yurttaşlık eğitiminin başat sorunlarından birisi bireylere ve topluma evrensel, ulusal ve uluslararası çapta yurttaşlığın nasıl aktarılacağıdır. Bu noktada sosyal bilgiler dersi 2004 yılından itibaren pasif iyi vatandaş yaklaşımından uzaklaşarak aktif vatandaşlık eğitimine doğru özelliklerle değer ve beceri boyutunda yenilenmeye başlamıştır (Kara vd., 2012). Günümüzde bireylerin birer yurttaş olarak milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olmalarının yanı sıra ahlaki ve sosyal değerlere özen göstermeleri gerekmektedir (Yaman vd., 2009). Nitekim değerler toplumların sosyal, siyasi, kültürel ve milli bakış açısının karakterize edildiği sistemi oluşturmaktadır. Bir milletin oluşturmuş olduğu değerler sistemi milletlerin kimliğini ortaya koyan önemli hususlar arasında yer almaktadır. Sosyolojik boyutta bir milletin ve fertlerinin oluşturmuş olduğu hedefleri, amaçları ve sosyo-kültürel olgulara karşı verdikleri tepkilerin yansıtılmasında da değerler sistemi aktif çalışmaktadır (Eroğlu, 2008). Milli değerler, bir milleti oluşturan gerekli unsurların başında

gelmekle birlikte bir toplumun varlığını sürdürmesinde kişilerin varoluş nedeni dahi olabilmektedir. Milli değerlerin bir kısmı ortak bir kısmı ise milletlere özgüdür. Bir milletin temsilini ve değerlerini ortak dil, tarih, kültür ve bayrak gibi pek çok değer temsil etmektedir (Karaçanta, 2013). Özkartal (2009), milli değerleri, bir milletin vatanından, tarihinden, ırkından, dininden, gelenek ve göreneklerinden kaynaklı olan, nesilden nesile aktarılan milli manevi düşünce, inanç ve duyguların bütünü olarak tanımlamıştır. Veyis (2018), milli değerleri millet olma ortak duygu ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Millet kimliğini oluşturan değerlerin başında, milli-manevi değerler gelmektedir. Milli değerlerin eğitimi, korunması ve geliştirilmesi için Ulu Önder Atatürk, bu amaçla Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu Tarih ve Coğrafya Fakültesi ve Diyanet İşleri Başkanlığı gibi birçok kurum oluşturmuş ve milli, kültürel değerlere önem verilmesi gerektiğini sıklıkla vurgulamıştır. Özellikle milli değerlerin öğretimini ülkenin aydınlarından, eğitimcilerinden beklemiştir (Kuşat, 2003). Nitekim Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına bakıldığında, halkın milli-manevi, ahlaki insani ve kültürel değerlerini özümseyen vatanına ve milletine yürekten bağlı ülkesini bir adım ileriye taşımak için çaba sarf eden, topluma ve devlete karşı sorumluluk sahibi, yalnızca zihinsel ve bedensel yönden değil ruhen ve ahlaken de saygılı, yapıcı, yaratıcı, topluma faydalı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde ise milli değerlerin kazandırılması ile mümkün olduğu vurgulanmaktadır (Susar Kırmızı, 2014). Bu sistem içerisinde bireylere yalnızca toplumsal yaşam içerisindeki değerlerin aktarımı değil, aynı zamanda yurttaşlık değerlerinin aktarımı da gerçekleşmektedir.

Dolayısıyla ülkelerin aktif yurttaşlar yetiştirmede benimsedikleri eğitim sistemleri, politikaları ve vizyonları değerler sistemi etrafında şekillenmektedir. Sosyal bilgiler dersi üstlenmiş olduğu yurttaş eğitimi vizyonu ile yurttaşların toplum hayatına aktif katılmalarının gerçekleşmesinde etkin bir derstir. Topluma aktif yurttaşların yetiştirilmesi demokratik bir okul, demokratik değer ve tutumlarla kuşatılmış öğretmenler sayesinde mümkün olabilir. Eğitimin odak noktalarından birisi olan yurttaş eğitiminin işlerlik arz edebilmesi için aktif yurttaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi önemli olmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde de yurttaşlık ve değerler konusu hakkında birçok araştırmaya rastlamak mümkündür.

Arslan vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aktif yurttaşlık nitelik ve davranışları incelenmiştir. Dil vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eleştirel düşünme ve aktif yurttaşlık arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir. Altıntaş (2018) gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık değerleri incelenmiştir. Altıntaş ve Kozaner (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri aktif vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılmıştır. Altıntaş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlık alanında değer, bilgi ve beceri kazanımlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çakmaklı (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sivil toplum kuruluşlarının hak ve yükümlülüklerle dayalı aktif vatandaşlık uygulamalarının geliştirilmesi üzerine bir katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atasoy (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada aktif vatandaşlık eğitiminde coğrafyanın öğretimdeki rolüne ilişkin akademisyenlerin görüşleri incelenmiştir. Atasoy ve Koç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada coğrafya öğretiminin aktif vatandaşlık eğitimindeki rolü araştırılmıştır. Çakmaklı (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarına katılımın aktif vatandaşlık öğrenimine olan etkisi incelenmiştir. Tutkun (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların medya okuryazarlık düzeyleri ve aktif vatandaşlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Kartal (2013)’ın çalışmasında katılımcıların medya okuryazarlık düzeyleri aktif vatandaşlık bağlamında incelenmiştir. Kartal ve Kincal (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aktif vatandaşlık rehberlik ve psikoloji anabilim dalındaki öğretmen adaylarına yönelik olmuştur. Kara vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri incelenmiştir. Dündar ve Deniz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aktif vatandaşlığın önemli yordayıcılarından olan sivil toplum kuruluşlarına üyelik, sivil toplum kuruluşları denilince akla ilk gelen kurumlar, vatandaşlığın tanımları, siyasal katılım düzeyleri, seçimlere etki eden koşullar, Türkiye’nin öncelikli sorunları, üniversite gençlerinin teknolojiye bakış açısı, gençlerin interneti kullanma şekli, demokrasinin anlamı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yeğen (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türk vatandaşlığının aktif vatandaş ya da pasif liberal bir cumhuriyetçi vatandaş eğilimleri sergileyip sergilemediği araştırılmıştır. Lawson (2001) tarafından gerçekleştirilen “araştırmada aktif vatandaşlığın okul bağlamında nasıl çevrilebileceği incelenmiştir.

Yurttaşlığın değişen dinamik bir olgu olması nedeniyle yurttaşlığa ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya çıkmakta ve sürekli olarak değişmektedir. Dolayısıyla aktif yurttaşlığın yeniden gündeme gelmesi ve yurttaşlık eğitiminin değerler etrafında karakterize edilmesi, aktif yurttaşlık konusunun milli değerlerin öğretimiyle değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde de araştırmanın gerçekleştirildiği yıl sürecinde sosyal bilgiler eğitiminde aktif vatandaşlık konusunun milli değerler boyutunda incelenmediği görülmektedir. Araştırmanın bu konuda sosyal bilgiler eğitiminde eksikliği dolduracağı ve literatüre katkıları olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara yönelik cevap aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

- 1- Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum düzeyleri ile aktif yurttaşlık öz yeterlikleri “Cinsiyet” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum düzeyleri ile aktif yurttaşlık öz yeterlikleri “Sınıf” değişkenine göre değişmekte midir?
- 3- Aktif yurttaşlık öz yeterlikleri “Siyasi üyelik” durumlarına göre değişmekte midir?
- 4- Aktif yurttaşlık öz yeterlikleri “Siyasi yayın organlarını takip etme sıklıkları” durumuna göre değişmekte midir?
- 5- Aktif yurttaşlık öz yeterlikleri “Sosyal sorumluluk projelerine katılıp katılmama” durumlarına göre değişmekte midir?
- 6- Milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ile aktif yurttaşlık öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumu ne düzeydedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modeli, araştırma evreninin eğilim tutum ve görüşlerini bir örneklem grubu ile çalışarak nicel veya sayısal olarak tanımlamalar yapmaya ve örneklem grubundan evrene genelleme yapmak amacıyla kullanılan çalışmaları içermektedir (Bütün, 2014, s. 13). İlişkisel tarama modeli ise “İki ya da birden fazla değişken arasındaki meydana gelen karşılıklı değişimin meydana gelme durumunu ve bu değişimin derecesini ortaya koymayı hedefleyen araştırmadır” (Karasar, 2012).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Örneklem grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1-4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 263 (175 kadın, 88 erkek) sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Yazıcı vd. (2017) tarafından geliştirilen “Aktif Yurttaşlık Öz Yeterlik Ölçeği” ile Çetin (2015)’inin geliştirmiş olduğu “Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacıların hazırlamış olduğu sosyo-demografik bilgi formu veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeği 18 madde ve üç faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutları siyasi okuryazarlık, katılım, protesto ve sorumluluk alt boyutları oluşturmaktadır. Beşli likert şeklinde değerlendirilmiştir (Arslan vd., 2017).

Ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin siyasal okuryazarlık alt faktörünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Katılım alt faktörü için .84, Protesto ve sorumluluk alt faktörü .85 ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri ve toplamına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri ölçeğin güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çetin (2015) tarafından geliştirilen ölçek 16 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, milli değerlerin öğretimini önemseme ve milli değerlerin öğretimini değerli bulmadır. Ölçekte olumsuz maddeler (3, 4, 10, 11, 12, 13, 14) bulunmaktadır (Çetin, 2015).

Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri, milli değerlerin öğretimini önemseme alt faktöründe .90 milli değerlerin öğretimini değerli bulma alt faktöründe .73 ve toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri, .89 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan Cronbach Alpha değerlerine göre ölçeğin güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, herhangi bir parti, dernek veya kuruluşa siyasi üyelik durumları, siyasi yayın organlarını takip etme sıklıkları ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durum bilgilerinin düzenlendiği form içeriğini oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Katılımcıların aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeğinde bulunan sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında şu aralıklar baz alınmıştır: Hiç ($1.00 < \bar{x} \leq 1.80$) Kısmen ($1.81 < \bar{x} \leq 2.60$) Ara sıra ($2.61 < \bar{x} \leq 3.40$) Çoğunlukla ($3.41 < \bar{x} \leq 4.20$) Tamamen ($4.21 < \bar{x} \leq 5.00$).

Katılımcıların aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, siyasi üyelik durumları ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre farklılaşma durumları ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test) ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Sınıf ve siyasi yayın organlarını takip etme sıklıkları durumuna göre farklılaşma durumları ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeğinde bulunan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında, Kesinlikle Katılmıyorum ($1.00 < \bar{x} \leq 1.80$) Katılmıyorum ($1.81 < \bar{x} \leq 2.60$) Kararsızım ($2.61 < \bar{x} \leq 3.40$) Katılıyorum ($3.41 < \bar{x} \leq 4.20$) Tamamen Katılıyorum ($4.21 < \bar{x} \leq 5.00$) aralıkları baz alınmıştır.

Katılımcıların milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test) ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları ise, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel hesaplamaları IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [$p < .05$] olarak kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/12/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 69972237-302.08.01-E.1774

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeği ile milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeği ve kişisel bilgi formuna vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Sınıf düzeyi	f	%
Kadın	175	66.5	1	73	27.8
Erkek	88	33.5	2	60	22.8
			3	80	30.4
			4	50	19.0

Tablo 2.

Aktif Yurttaşlık Öz Yeterlik Ölçeği ve Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

	Skewness		Kurtosis	
	s	ss	s	ss
Aktif Yurttaşlık Öz Yeterlik Ölçeği	-.385	.153	.020	.305
Milli değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği	-018	.153	.301	.305

Tablo 2 incelendiğinde, Aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeği ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeği basıklık çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) testi sonuçlarına göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +/-1 aralığında dağılım göstermesi sonucunda dağılımın normal olduğu söylenebilir (Leech vd., 2015, s. 22-23).

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Siyasi Okuryazarlık	Kadın	175	12.88	3.97	261	.296	.000*
	Erkek	88	15.98	3.33			
Katılım	Kadın	175	18.89	4.41	261	.580	.563
	Erkek	88	18.57	3.96			
Protesto ve Sorumluluk	Kadın	175	34.26	6.67	261	.191	.849
	Erkek	88	34.10	5.93			
Toplam	Kadın	175	66.03	12.80	261	.643	.102
	Erkek	88	68.64	10.81			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile aktif yurttaşlık öz yeterlik düzeyleri arasında katılım ($t_{(261)}=.580$; $p>.05$) protesto ve sorumluluk ($t_{(261)}=.191$; $p>.05$) faktörleri ile toplam puan ($t_{(261)}=.643$; $p>.05$) açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Siyasi okuryazarlık ($t_{(261)}=.296$; $p<.05$) faktöründe ise erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamda bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Milli Değerlerin Öğretimini Önemseme	Kadın	175	40.90	6.40	261	.064	.002*
	Erkek	88	38.26	6.97			
Milli Değerlerin Öğretimini Değerli Bulma	Kadın	175	28.93	4.01	261	.392	.017*
	Erkek	88	27.51	5.43			
Toplam	Kadın	175	69.83	9.10	261	.099	.002*
	Erkek	88	65.78	11.63			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasında milli değerlerin öğretimini önemseme ($t_{(261)}=.064$; $p<.05$), milli değerlerin öğretimini değerli bulma ($t_{(261)}=.392$; $p<.05$) faktörleri ve toplam puan ($t_{(261)}=.099$; $p<.05$) açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Milli değerlerin öğretimi konusunda Kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylara kıyasla daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterliliklerinin Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Siyasi Okuryazarlık	1. Sınıf	73	12.88	4.22	Gruplar Arası	164.728	3	54.909	3.473	.017*
	2. Sınıf	60	13.57	4.45	Gruplar İçi	4095.431	259	15.812		
	3. Sınıf	80	14.49	3.63	Toplam	4260.160	262			
	4. Sınıf	50	14.94	3.52	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
	Toplam	263	13.92	4.03		4>1				

Tablo 5 (devamı).*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterliliklerinin Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları*

Faktör	Sınıf	N	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Katılım	1. Sınıf	73	17.77	4.12	Gruplar Arası	123.114	3	41.038	2.293	.078
	2. Sınıf	60	18.72	4.63	Gruplar İçi	4635.532	259	17.898		
	3. Sınıf	80	19.34	4.17	Toplam	4758.646	262			
	4. Sınıf	50	19.46	3.98						
	Toplam	263	18.78	4.26						
Protesto ve Sorumluluk	1. Sınıf	73	32.04	6.02	Gruplar Arası	487.781	3	162.594	4.088	.007*
	2. Sınıf	60	34.67	6.90	Gruplar İçi	10301.718	259	39.775		
	3. Sınıf	80	35.26	6.45	Toplam	10789.498	262			
	4. Sınıf	50	35.14	5.70	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
	Toplam	263	34.21	6.42	3>1					
Toplam	1. Sınıf	73	62.68	10.75	Gruplar Arası	2028.399	3	676.133	4.727	.003*
	2. Sınıf	60	66.95	13.32	Gruplar İçi	37049.411	259	143.048		
	3. Sınıf	80	69.09	12.07	Toplam	39077.810	262			
	4. Sınıf	50	69.54	11.74	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
	Toplam	263	66.91	12.21	3>1, 4>1					

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile sınıf değişkeni arasında siyasi okuryazarlık faktörü, ($F_{(3-259)}=3.473$; $p < .05$) protesto ve sorumluluk faktörü ($F_{(3-259)}=4.088$; $p < .05$) ve toplam puan açısından ($F_{(3-259)}=4.727$; $p < .05$) anlamlı fark görülürken, katılım faktöründe ($F_{(3-259)}=2.293$; $p > .05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ulaşılan sonuçlara göre siyasi okuryazarlık faktöründe 4. sınıfta bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1. sınıfta bulunan öğretmen adaylarına kıyasla puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Protesto ve sorumluluk faktöründe ise, 3. sınıfta bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1. sınıf düzeyinde olan öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında ortalama puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6.*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları*

Faktör	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Milli Değerlerin Öğretimini Önemseme	1. Sınıf	73	42.58	7.21	Gruplar Arası	707.328	3	235.776	5.521	.001*
	2. Sınıf	60	39.77	6.02	Gruplar İçi	11061.576	259	42.709		
	3. Sınıf	80	38.74	5.99	Toplam	11768.905	262			
	4. Sınıf	50	38.64	6.92	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
	Toplam	263	40.02	6.70	1>3, 1>4					
Milli Değerlerin Öğretimini Değerli Bulma	1. Sınıf	73	29.64	3.97	Gruplar Arası	169.033	3	56.344	2.759	.053
	2. Sınıf	60	28.53	4.68	Gruplar İçi	5290.123	259	20.425		
	3. Sınıf	80	27.78	4.63	Toplam	5459.156	262			
	4. Sınıf	50	27.70	4.89						
	Toplam	263	28.45	4.56						
Toplam	1. Sınıf	73	72.22	9.40	Gruplar Arası	1561.235	3	520.412	5.269	.002*
	2. Sınıf	60	68.30	9.86	Gruplar İçi	25580.301	259	98.766		
	3. Sınıf	80	66.51	9.67	Toplam	27141.536	262			
	4. Sınıf	50	66.34	11.16	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
	Toplam	263	68.47	10.18	1>3, 1>4					

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ve sınıf değişkeni arasında milli değerlerin öğretimini değerli bulma faktöründe ($F_{(3-259)}=2.759$; $p > .05$) anlamlı fark görülmezken, milli değerlerin öğretimini önemseme faktörü ($F_{(3-259)}=5.521$; $p < .05$) ve toplam puan açısından ($F_{(3-259)}=5.269$; $p < .05$) anlamlı fark görülmektedir. Ulaşılan bulgulara göre milli değerlerin öğretimini önemseme konusunda 1. sınıf düzeyinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterliklerinin Siyasi Üyelik Durumları Değişkenine Göre Bağımsız t- Testi Sonuçları

Faktörler	Siyasi Üyelik Durumları	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Siyasi Okuryazarlık	Evet	23	16.6522	4.18448	261	3.477	.001*
	Hayır	240	13.6542	3.92732			
Katılım	Evet	23	20.4348	4.30461	261	1.956	.052
	Hayır	240	18.6250	4.23289			
Protesto ve Sorumluluk	Evet	23	36.3043	6.46975	261	1.644	.101
	Hayır	240	34.0083	6.38971			
Toplam	Evet	23	73.3913	13.44936	261	2.697	.007*
	Hayır	240	66.2875	11.93412			

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile siyasi üyelik durumları değişkeni arasında siyasi okuryazarlık faktörü ($t_{(261)}=3.477$; $p < .05$) ve toplam puan açısından ($t_{(261)}=2.697$; $p < .05$) evet cevabı olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark görülürken katılım ($t_{(261)}=1.956$; $p > .05$) ile protesto ve sorumluluk ($t_{(261)}=1.644$; $p > .05$) faktörlerinde anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 8.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterliklerinin Siyasi Yayın Organlarını Takip Etme Sıklıkları Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Takip Etme Sıklığı	N	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Siyasi Okuryazarlık	1)Sık Sık	72	16.07	3.32	Gruplar Arası	539.210	2	269.605	18.839	.000*
	2)Ara sıra	148	13.45	3.92	Gruplar İçi	3720.950	260	14.311		
	3)Hiç	43	11.91	4.02	Toplam	4260.160	262			
	4)Toplam	263	13.92	4.03	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
										1>2, 1>3
Katılım	1)Sık Sık	72	20.11	3.68	Gruplar Arası	382.342	2	191.171	11.358	.000*
	2)Ara sıra	148	18.84	4.29	Gruplar İçi	4376.304	260	16.832		
	3)Hiç	43	16.35	4.10	Toplam	4758.646	262			
	4)Toplam	263	18.78	4.26	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
										1>3, 1>2
Protesto ve Sorumluluk	1)Sık Sık	72	35.82	6.05	Gruplar Arası	488.923	2	244.462	6.171	.002*
	2)Ara sıra	148	34.20	6.42	Gruplar İçi	10300.575	260	39.618		
	3)Hiç	43	31.56	6.26	Toplam	10789.498	262			
	4)Toplam	263	34.21	6.42	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
										1>3, 2>3
Toplam	1)Sık Sık	72	72.00	11.11	Gruplar Arası	4056.305	2	2028.153	15.057	.000*
	2)Ara sıra	148	66.49	12.17	Gruplar İçi	35021.505	260	134.698		
	3)Hiç	43	59.81	10.34	Toplam	39077.810	262			
	4)Toplam	263	66.91	12.21	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
										1>3, 1>4

* $p < .05$

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile siyasi yayın organlarını takip etme sıklıkları arasında siyasi okuryazarlık ($F_{(2-260)}=18.839$; $p < .05$) faktöründe siyasi yayın organlarını sıklıkla takip eden öğretmen adaylarının ara sıra ve hiç takip etmeyen öğretmen adaylarına kıyasla ortalama puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılım faktöründe ($F_{(2-260)}=11.358$; $p < .05$) siyasi yayın organlarını sık sık takip eden öğretmen adaylarının hiç takip etmeyen öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Siyasi yayın organlarını ara sıra takip eden öğretmen adaylarının hiç takip etmeyen öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Protesto ve sorumluluk ($F_{(2-260)}=6.171$; $p < .05$) faktöründe ise, siyasi yayın organlarını sık sık takip eden öğretmen adaylarının hiç takip etmeyen öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile siyasi yayın organlarını takip etme sıklığının toplam puan açısından da ($F_{(2-260)}=15.057$; $p < .05$) anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 9.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterliklerinin Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumları Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Faktörler	SSP Katılım Durumları	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P
Siyasi okuryazarlık	Katıldım	97	14.6186	4.08871	260	2.173	.031*
	Katılmadım	165	13.5030	3.96574			
Katılım	Katıldım	97	20.2371	4.10481	260	4.399	.000*
	Katılmadım	165	17.9152	4.13699			
Protesto ve sorumluluk	Katıldım	97	36.8351	5.67832	260	5.335	.000*
	Katılmadım	165	32.6606	6.35773			
Toplam	Katıldım	97	71.6907	11.46586	260	5.089	.000*
	Katılmadım	165	64.0788	11.81875			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile sosyal sorumluluk projelerine katılım durumları değişkeni arasında siyasi okuryazarlık ($t_{(260)} = 2.173$; $p < .05$) katılım ($t_{(260)} = 4.399$; $p < .05$) ile protesto ve sorumluluk ($t_{(260)} = 5.335$; $p < .05$) faktörlerinde ve toplam puan açısından ($t_{(260)} = 5.335$; $p < .05$) sosyal sorumluluk projelerine katılan öğretmen adaylarının lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 10.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Yurttaşlık Öz Yeterlikleri ile Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Siyasi Okuryazarlık	Katılım	Protesto ve Sorumluluk	Aktif Yurttaşlık Toplam	Milli Değerlerin Öğretimini Önemseme	Milli Değerlerin Öğretimini Değerli Bulma	Milli Değerlerin Öğretimi Toplam
Siyasi Okuryazarlık	1	.384**	.414**	.682**	.093	.170**	.137*
Katılım	.384**	1	.712**	.850**	.224**	.222**	.247**
Protesto ve Sorumluluk	.414**	.712**	1	.910**	.271**	.240**	.286**
Aktif Yurttaşlık Toplam	.682**	.850**	.910**	1	.251**	.259**	.282**
Milli Değerlerin Öğretimini Önemseme	.093	.224**	.271**	.251**	1		.936**
Milli Değerlerin Öğretimini Değerli Bulma	.170**	.222**	.240**	.259**	.618**	1	.856**
Milli Değerlerin Öğretimi Toplam	.137*	.247**	.286**	.282**	.936**	.856**	1

** $p < .01$

Tablo 10 incelendiğinde, aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeğinin siyasi okuryazarlık alt boyutu ile katılım alt boyutunda [$r = .384$; $p < 0.01$], protesto ve sorumluluk alt boyutunda [$r = .414$; $p < 0.01$], pozitif yönde zayıf düzeyde, katılım alt boyutu ile siyasi okuryazarlık alt boyutunda [$r = .384$; $p < 0.01$], pozitif yönde zayıf düzeyde protesto ve sorumluluk alt boyutunda ise [$r = .712$; $p < 0.01$], pozitif yönde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeğinin toplamı ile siyasi okuryazarlık alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r = .682$; $p < 0.01$], katılım boyutunda [$r = .850$; $p < 0.01$], pozitif yönde yüksek düzeyde [$r = .000$; $p < 0.01$], olduğu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeğinde ise, milli değerlerin öğretimini değerli bulma alt boyutu ile milli değerlerin öğretimini önemseme alt boyutunda [$r = .618$; $p < 0.01$] pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeğinin toplamı ve milli değerlerin öğretimini önemseme alt faktöründe [$r = .936$; $p < 0.01$] pozitif yönde çok yüksek düzeyde [$r = .856$; $p < 0.01$], milli değerlerin öğretimini değerli bulma alt boyutunda pozitif olduğu görülmektedir. Aktif yurttaşlık öz yeterliği ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlar arasındaki korelasyonun pozitif yönde çok düşük ve düşük düzeyli anlamlı [$r = .000$; $p < 0.01$] bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterliklerinin ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının düşük düzeyde de olsa birbirlerini olumlu yönde etkilediği görüşü dile getirilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin hesaplanmasında kullanılan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ile aktif yurttaşlık öz yeterlikleri arasında olumlu düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, aktif yurttaşlık öz yeterlik alt faktörlerinden olan siyasi okuryazarlık faktöründe erkekler lehine anlamlı farklılık görülürken,

katılım, protesto ve sorumluluk alt faktörlerinde ve toplam puan açısından anlamlı farklılık görülmemektedir. İlgili alanyazında öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık-öz yeterliklerine ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Bu yüzden aktif yurttaşlık-vatandaşlık ile ilgili yer alan araştırma verileri çalışmada karşılaştırılacaktır. Arslan vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aktif yurttaşlığın cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutkun (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aktif vatandaşlığın alt boyutlarını oluşturan, Temsili Demokrasiye Katılım, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım boyutlarının kadın öğretmen adayları lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kartal (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aktif yurttaşlık bağlamında öğretmen adaylarının sosyal katılım düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmektedir. Ersoy (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye’de aktif vatandaşlık eğitiminin zorlukları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin politika hakkındaki konulara karşı daha pasif oldukları görülmüştür. Kaya (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aktif yurttaşlığın alt faktörlerinden olan politikaya katılım oranları kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla katılım faaliyetlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aktif yurttaşlık öz yeterlik ölçeği alt faktörü olan siyasi okuryazarlık faktörünün erkek öğretmen adayları lehine farklılık gösterme nedeni, ülkemizde kadınların siyasi konulara karşı yeterli bilgiye sahip olmaması, siyasi yaşam içerisinde aktif olmamaları ile ilgili olmaktadır. Nitekim Ozankaya (1971) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kadınların siyasi hayatın dışında kaldığı ve erkeklere oranla kitle iletişim araçlarını daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının karşılaştırılmasında uluslararası literatürde araştırma konusu ile ilişkili doğrudan gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı için, yurt içinde gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında, milli değerlerin öğretimini önemseme ile milli değerlerin öğretimini değerli bulma faktörleri ve toplam puan açısından kadın öğretmen adayları lehine bir farklılık görülmektedir. Çetin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada milli değerlerin öğretimini önemseme faktöründe anlamlı bir farklılık görülmezken, milli değerlerin öğretimini değerli bulma ve toplam puan açısından kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarının milli değerlerin öğretimini konusunda daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaca ve Kurtuluş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ve milli değerlerin öğretimini önemseme ve milli değerlerin öğretimini değerli bulma faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin demokratik değer tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aytunga (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının demokratik değerleri öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çağlayan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin değerler eğitimi ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakölçe (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerlere yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusu saptanmıştır. Kara (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkökul ve ortaokulda değerler eğitimi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmadığı görülmüştür. Araştırma verileri diğer araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bu durumun örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ile sınıf değişkeni arasında, ilgili alt boyutlar ve toplam puan açısından incelendiğinde, 1. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının 3.ve 4. sınıf düzeylerinde bulunan öğretmen adaylarına kıyasla milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları ve değerleri önemsemeleri daha yüksek düzeydedir. Milli değerlerin öğretimini değerli bulma alt faktöründe istatistiksel anlamda farklılık görülmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili eğitimler almaları milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. 3. ve 4. sınıf düzeyinde bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders yoğunlukları ve atanma kaygıları bu duruma yönelik tutumlarının 1. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarına kıyasla düşük düzeyde etkilediği görüşü dile getirilebilir.

Sınıf değişkeni ile aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile arasında, katılım faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken, siyasi okuryazarlık ile protesto ve sorumluluk faktörlerinde ve toplam puan açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Tutkun (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın alt faktörü olan protesto ve sosyal değişim faktörü ile sınıf düzeyi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, temsili demokrasiye katılım alt faktöründe 4. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adayları lehine istatistiksel bakımdan farklılık görülmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasi okuryazarlık durumları 1. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarına kıyasla 4. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının lehine farklılaşmaktadır. Protesto ve sorumluluk faktöründe ise 3. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına kıyasla protesto ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni, 1. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen

adaylarının buldukları çevreye ve eğitim ortamına oryantasyon sürecinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda siyasal okuryazarlık durumları ve protesto ve sorumluluklarının düşük düzeyde olması olası bir durum olarak düşünülebilir. 3. ve 4. sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının siyasal okuryazarlık durumları ile protesto ve sorumluluk düzeyleri yüksek olma nedeni, öğretmen adaylarının öğrenim süresince birikimlerinin ortaya çıktığı sınıf düzeyi 3. ve 4. sınıf düzeyleri olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının üye olduğu veya faaliyetlerine katılım gösterdiği kulüp, dernek ve projelerin varlığı bu durumu olumlu etkileyebilir.

Siyasi yayın organlarını takip etme sıklığı ile aktif yurttaşlık öz yeterlikleri arasında; siyasi okuryazarlık, katılım ile protesto ve sorumluluk faktörleri ve toplam puan açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmektedir. Siyasi yayın organlarını sıklıkla takip eden öğretmen adaylarının siyasal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Siyasi yayın organlarını sık sık ve ara sıra takip eden öğretmen adaylarının hiç takip etmeyen öğretmen adaylarına kıyasla katılım düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Protesto ve sorumluluk faktöründe ise, siyasi yayın organlarını sık sık takip eden öğretmen adaylarının hiç takip etmeyenlere göre protesto ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Genel anlamda siyasi yayın organlarını takip etme sıklığı arttıkça aktif yurttaşlık öz yeterlik durumunun olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Küreselleşmenin önemli bağlarından birisini oluşturan medya bireylerin politik yaşama ilişkin düşüncelerini, bakış açılarını etkileyen birincil faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada siyasi yayın organları bilinçli takip edildiğinde bireylerin aktif yurttaşlık niteliklerine katkı sağlamaktadır.

Sosyal sorumluluk projelerine katılım durumu aktif yurttaşlık öz yeterlikleri arasında; siyasi okuryazarlık, katılım ile protesto ve sorumluluk faktörlerinde ve toplam puan açısından istatistiksel anlamda farklılık görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projelerine katılımları, yalnızca siyasal yaşamda değil toplumsal yaşamda duyarlı yurttaşlar olarak yer almalarını olumlu etkilemektedir. Aktif yurttaşlığın önemli boyutunu içeren toplumsal yaşama çeşitli organizasyonlarla, faaliyetlerle ve projelerle katılımın sağlanması aktif yurttaşlık açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da bu faaliyetlere katılımları aktif yurttaşlık öz yeterlik durumlarını olumlu etkilemektedir. Gelecek kuşakların aktif yurttaşlar olarak yetiştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu anlamda bir yeterliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırma ile ilgili öneriler:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasi üyelik durumları, siyasi yayın organlarını takip etme sıklıkları ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumları aktif yurttaşlık öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yalnızca eğitim- öğretim ortamlarında değil toplumsal, politik yaşamlarında da aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ile donatılmış rol- model yurttaşlar olarak yetiştirilmesi için, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri süresince sivil toplum kuruluşlarına katılımları kültürel-sanatsal faaliyetlere katılımları sosyal sorumluluk projelerine ve sosyal yardım kuruluşlarına aktif katılımlarının teşvik edilmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, kadınların siyasal okuryazarlık durumları erkeklere kıyasla düşük seviyelerde kalmaktadır. Ülkemizde kadınlara atfedilen iyi bir eş ve anne modeli, kadınların kamusal yaşam içerisinde aktif olamamasında önemli unsurların başında gelmektedir. Bu amaçla kadın öğretmen adaylarının siyasal okuryazarlıklarının ve siyasal yaşama ilişkin girişimcilik duygularının teşvik edilmesinde sivil toplum örgütlerinin ve siyasi kurum, kulüp ve derneklerin yükseköğretim kurumlarında daha aktif hâle getirilmesi önerilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasi yayın organlarını takip sıklıkları aktif yurttaşlık öz yeterlikleri olumlu düzeyde etkilemektedir. Bu amaçla öğretmen adaylarının bilinçli medya kullanımlarının incelenmesi ile ilgili (sosyal medya hesapları, takip ettikleri kitle iletişim araçları) geniş kapsamlı araştırmaların yapılarak medya okuryazarlığı dersinin aktif yurttaşlık eğitimi bağlamında değerlendirilerek, yeni bir bakış açısıyla eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi lisans dersleri arasında yer alması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abou Habib, L. (2011). The 'right to have rights': Active citizenship and gendered social entitlements in Egypt, Lebanon and Palestine. *Gender & Development*, 19(3), 441-454. <https://doi.org/10.1080/13510347.2011.625633>
- Arslan, H., Yazıcı, S., Dil, K. & Çetin, E. (2018). Kırsal alanda aktif yurttaşlık: Sosyolojik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(82), 168-197. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14302>
- Atasoy, T. (2015). *Coğrafya öğretiminin aktif vatandaşlık eğitimindeki rolü* [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atasoy, T. & Koç, H. (2015). Coğrafya öğretiminin aktif vatandaşlık eğitimindeki rolü: Öğretim üyesi görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 113-131.
- Aytunga, O. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretmen ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği* [Yüksek lisans tezi, Bingöl Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çakmaklı, D. (2015). Active citizenship in Turkey: Learning citizenship in civil society organizations. *Citizenship Studies*, 19(3-4), 421-435. <https://doi.org/10.1080/13621025.2015.1006174>
- Çetin, Ş. (2015). Milli değerlerin öğretime yönelik tutum ölçeği (MDÖTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 447-460. <http://dx.doi.org/10.7827>
- Dağ, R., Servi, T. & Şahin, F. (2018). Katılımcı demokrasi ve aktif vatandaşlık: Adıyaman örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 94-303.
- Deveci, H. & Selanik Ay, T. (2014). Vatandaşlık eğitimi bakımından sosyal bilgilerin toplumsal gücü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 97-109.
- Dil, K., Yazıcı, S., Arslan, H. & Çetin, E. (2018). Eleştirel düşünme ile aktif yurttaşlık ilişkisi üzerine nicel bir çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 13(26), 511-527. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14635>
- Dündar, İ. P. & Deniz, D. (2010). Vatandaşlık bilinci üzerine: Ege üniversitesi, iletişim fakültesi öğrencilerinin bilgi, vatandaşlık ve sivil toplum kuruluşlarına bakış açılarını sorgulayan bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 128-139.
- Eroğlu, M. A. (2008, Ekim 22-24). *Toplumda manevi değerler dili* [Sözlü Bildiri]. II. Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi, İstanbul.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55(55), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Gündüz, M. & Gündüz, F. (2005). *Yurttaşlık bilinci*. Anı Yayıncılık.
- Güngör, M. (2008). *Ulus-Devlet yurttaşlığından küresel yurttaşlığa Türkiye'de yurttaşlık olgusu* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İnam, A. (1996). Yurttaşlık kavramının tarihsel gelişimi. M. Çileli (Ed.), *Yurttaşlık ve eğitim* içinde (ss. 1-3). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kara, C., Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 147-159.
- Karaca, A. & Kurtuluş, M. A. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin milli değerlere ilişkin düşüncelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 1, 1-10.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 107-114.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karakülçe, N. (2018). *İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel yayıncılık.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kartal, O. Y. & Kınca, R. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 169-191.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak “kimlik” duygusu ve Atatürk. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 45-61.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal*, 12(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/09585170122413>
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (2006). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (1. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mutch, C. (2004). Citizenship education: Does it have a place in the curriculum? *Curriculum Matters*, 1, 49-70. <https://doi.org/10.18296/cm.0069>
- Namlı Altıntaş, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Namlı Altıntaş, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık değerleriyle ilgili kazanımlarının belirlenmesi ve düzenlenmesine yönelik bir çalışma. *Atlas International Referred Journal on Social Sciences*, 4(9), 456-469.
- Namlı Altıntaş, İ. & Kozaner, Ç. (2016). Sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının aktif vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 505-518. <https://doi.org/10.16992/ASOS.6548>
- Ozankaya, Ö. (1971). *Köyde toplumsal yapı ve siyasal kültür iki grup köyde yapılan karşılaştırmalı bir araştırma*. AÜ SBF Yayınları.
- Özkartal, M. (2009). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın milli değerlerin kazanılmasına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: Aktif vatandaşlık. *Çalışma ve Toplum*, 2, 67-95.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) Pearson.
- Taoiseach, B. A. (2007). *The concept of active citizenship*. Secretariat of the Taskforce on Active Citizenship. <http://www.aughty.org/pdf/activecitizen.pdf>
- İnam, A. (1996). Yurttaşlık kavramının tarihsel gelişimi. M. Çileli (Ed.), *Yurttaşlık ve eğitim* içinde (ss. 1-3). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 2-16). Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). <http://sozluk.gov.tr/>
- Turan, Ş. (1981-1982). Atatürk'te yurt ve ulus kavramları, ulusçuluk, bağımsızlık, özgürlük. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 14(25), 1-22. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000345
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Veyis, F. (2018). Millî değerlerin aktarımında Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının yeri: Yürürlükteki kitaplar üzerine bir içerik analizi. *Millî Eğitim*, 48(221), 141-157.
- Yaman, H., Taflan, S. & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yazıcı, S., Arslan, H., Çetin, E. & Dil, K. (2017). Aktif Yurttaşlık ölçme aracının geliştirilmesi üzerine bir çalışma. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(12), 251-272. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11645>
- Yeğen, M. (2004). Citizenship and ethnicity in Turkey. *Middle Eastern Studies*, 40(6), 51-66.
- Zimenkova, T. (2008). Citizenship through faith and feelings: Defining citizenship in citizenship education. An exemplary textbook analysis. *Journal of Social Science Education*, 9(1), 81-111. <https://doi.org/10.2390/jsse-v7-i1-1058>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Citizens constitute the most fundamental element of globalization at the political level. Nations change their citizenship perspectives according to the requirements of the age and aim to raise contemporary citizens who are aware of their environment, understand the sensitivities in national and universal issues, as well as the goals they want to bring to their citizens. The fact that the phenomenon of globalization brings new approaches to citizenship has been effective in the adoption of a universal citizenship understanding and in the increase of the importance democratic societies give to citizenship education as the guarantee of their democracy. Political participation, critical thinking, social attitude, values and active participation constitute the basic elements of civic education. Active citizenship, based on the active participation of citizens in society, emerges as an important dimension of citizenship in today's world and society. Undoubtedly, individuals gain active citizenship knowledge, skills, attitudes and values through education. Social studies course program is considered as an indispensable element for countries to raise effective citizens. For this purpose, the relationship between social studies teacher candidates' active citizenship self-efficacy and their attitudes towards teaching national values was examined.

2. METHOD

The research is structured in relational scanning model, one of the scanning models. Screening model is a research approach that aims to describe a past or present situation as it exists. The event, individual or object subject to research is tried to be defined as it is in its own conditions. Relational screening this is a study that aims to determine the existence and degree of co-change between two or more variables (Karasar, 2012).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was concluded that there is a low-level positive relationship between social studies teacher candidates' active citizenship self-efficacy and their attitudes towards teaching national values. When social studies teacher candidates' active citizenship self-efficacy is examined in terms of gender, class, political membership status, frequency of following political media and participation in social responsibility projects, there is a significant difference in favor of men in the political literacy factor, which is one of the active citizenship self-efficacy sub-factors in terms of gender variable. There is no significant difference in terms of participation, protest and responsibility sub-factors and total score. The reason why the political literacy factor, which is the sub-factor of the active citizenship self-efficacy scale, differs in favor of male teacher candidates in the study is related to the fact that women in our country do not have sufficient knowledge about political issues and are not active in political life. While there is no statistically significant difference between active citizenship self-efficacy and class variable, participation factor of social studies teacher candidates, there is a significant difference in political literacy, protest and responsibility factors and total score. In the study, the political literacy status of social studies teacher candidates differs in favor of teacher candidates at the 4th grade compared to the first grade teacher candidates. In the protest and responsibility factor, it is seen that the third grade teacher candidates have higher protest and responsibility levels compared to the first grade teacher candidates. The reason for this difference can be considered as a possible situation due to the fact that pre-service teachers at the first grade are in the process of orientation to their environment and educational environment, and their political literacy and their low level of protest and responsibilities. The reason for the high political literacy and protest and responsibility levels of the 3rd and 4th grade teacher candidates is the 3rd and 4th grade levels of the pre-service teachers' knowledge during their education. Therefore, the existence of clubs, associations and projects in which teacher candidates are members or participate in their activities may positively affect this situation. While there is no significant difference in participation, protest and responsibility factor between active citizenship self-efficacy of social studies teacher candidates and their membership in any party, association or organization, a significant difference is observed in terms of political literacy and total score. The political membership status of the teacher candidates shows that they are interested in political life and follow them closely. Therefore, political membership status of teacher candidates positively affects their political literacy and active citizenship self-efficacy. There is a statistically significant difference between the active citizenship self-efficacy of social studies teacher candidates and their frequency of following political media in terms of political literacy, participation and protest and responsibility factors and total score. It is observed that the political literacy levels of the teacher candidates who follow the political media frequently are at a higher level. It is observed that the pre-service teachers who follow political media frequently and occasionally have higher levels of participation compared to the pre-service teachers who never follow it. In the protest and responsibility factor, it is seen that teacher candidates who follow political media frequently have a higher level of protest and responsibility than those who never follow. In general, it is observed that as the frequency of following political media organs increases, active citizenship self-efficacy is positively affected. There is a statistical difference between the active citizenship self-efficacy of social studies

teacher candidates and their participation in social responsibility projects in terms of political literacy, participation, protest and responsibility factors and total score. Teacher candidates' participation in social responsibility projects positively affects their participation as sensitive citizens not only in political life but also in social life. When the attitudes of social studies teacher candidates towards teaching national values are examined in terms of gender and class variables, there is a difference between the attitudes of social studies teacher candidates towards teaching national values and the gender variable in favor of female teacher candidates in terms of the factors that consider the teaching of national values valuable and the total score is seen. When social studies teacher candidates' attitudes towards teaching national values are examined in terms of the importance of teaching national values sub-factor and total score between the class variable, the attitudes and values of the pre-service teachers at the 1st grade compared to the 3rd and 4th grade teachers, higher level. There is no statistical difference in the sub-factor of finding the teaching of national values valuable.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/12/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 69972237-302.08.01-E.1774

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %55, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %45'tir.

Yazar 1: Danışmanlık, verilerin toplanması ve analizi.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemi, raporlaştırılması.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI


Araştırma sürecinde fikir ve desteklerini esirgemeyen kıymetli dostlarım Aylin KARAKUŞ ve Mehmet ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 15.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 29.09.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-917028>

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN KAZANIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seher AZRAK¹

ÖZ

Ders kitaplarının en önemli ve etkili kısmını öğrenme etkinlikleri oluşturur. Öğrenme etkinlikleri ile öğrenciler derse etkin katılım gösterirler. Öğrencilerin öğrendiklerini kendi deneyimleri ile kalıcı hale getirmeleri öğrenme etkinlikleri ile sağlanır. Öğrenme etkinlikleri öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik olmalıdır. Ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme çalışmaları ise, üniteye verilmesi hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Bu sayede öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ve verimliliği konusunda öğretmene dönüt sağlanmış olur. Öğretmene de öğrencilerde bulunan eksiklikleri görerek düzeltme imkânı sağlar. Başka bir deyişle ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan sorular ile öğretim programlarındaki kazanımların ne ölçüde gerçekleştiği ortaya konulabilir. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan ünite içi öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının kazanımlarla uyumlu olmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile amaçlanan da, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların, 2019-2020 öğretim yılında okutulan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme çalışmalarında ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde ne düzeyde bulunduğunu ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada, ünitelerde verilmesi planlanan tüm kazanımlarla ilgili, ünite içi öğrenme etkinliklerinin ve ünite sonu çalışmalarının hazırlanmış olduğu sonucuna varılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Değerlendirme soruları, kazanım, öğrenme etkinlikleri, Sosyal Bilgiler ders kitabı

INVESTIGATION OF LEARNING ACTIVITIES AND END-UNIT EVALUATION STUDIES IN THE UNIT IN THE CLASS 5 SOCIAL KNOWLEDGE IN TERMS OF ACHIEVEMENTS

ABSTRACT

Learning activities constitute the most important and effective part of the textbooks. With learning activities, students participate actively in the lesson. It is ensured by learning activities that students make what they learn with their own experiences permanent. Learning activities should be oriented towards the gains in the curriculum. The end-of-unit evaluation studies of textbooks are important in evaluating whether the objectives to be given in the unit have been acquired by students or not. In this way, feedback is provided to the teacher about the effectiveness and efficiency of the learning-teaching process. The teacher also provides the opportunity to see the deficiencies in the students and correct them. In other words, with the questions in the activities in the textbooks, it can be revealed to what extent the achievements in the curriculum have been achieved. Therefore, it can be said that it is important that the in-unit learning activities in the textbooks and the end-of-unit evaluation studies are compatible with the outcomes. The aim of this research is to reveal the level of the achievements in the 2018 Social Studies curriculum in the end-of-unit assessment studies in the 5th Grade Social Studies textbook taught in the 2019-2020 academic year and in the learning activities within the unit. The research was conducted with the method of document analysis in accordance with the qualitative research approach. As a result of the research, it was concluded that the learning activities and end-of-unit studies were prepared in the unit related to all the acquisitions planned to be given in the units.

Keywords: Assessment questions, acquisition, learning activities, Social Studies textbook

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, seherazrak@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-0629-4009>

1. GİRİŞ

Eğitim sistemi siyasi, sosyal, teknolojik, bilimsel gelişmelerden etkilenerek bunlara uyum sağlayabilmek için zaman zaman bazı değişikliklere maruz kalabilir. Bu anlamda Türkiye’de yapılan en önemli program değişikliği 2005-2006 öğretim yılında olmuştur. Bu değişikliğin Türk eğitim sisteminde önemli gelişmelerin başlangıcı olduğu söylenebilir (Demir vd., 2014). 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayış eğitim sisteminde yerini almıştır. Yapılandırmacılığı esas alan öğretim programları öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi geliştiren bir yapıda hazırlanmıştır. Ders kitapları da yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır (Akpınar, 2013). 2017 yılına kadar ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları kullanılırken, 2017 yılında çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitapları kaldırılmıştır. Ders kitapları tek kitap haline getirilmiştir. Bu durum ders kitaplarının hem öğrenciler hem de öğretmenler için önemli kaynaklar haline gelmesini sağlamıştır (Fidan vd., 2018).

Ders kitabı, eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine uygun olarak hazırlanan, öğrenme amacıyla kullanılan basılı öğretim aracıdır (Demirel & Kiroğlu, 2006). Ders kitapları, belli bir ders için tasarlanan araçlardan birisidir. Başka bir deyişle, bir dersin öğretiminde gerekli olan içeriğin bulunduğu, belirli bir sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanan temel kaynaklardır. İçeriği hazırlanırken öğretim programları dikkate alınır. Öğretim programlarında bulunan kazanımlar sistematik olarak ders kitabında bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek önemli ders araçlarından biri olduğu söylenebilir. Nitekim ders kitapları okullarda en çok kullanılan öğretim aracıdır. Bu durum ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır (Gülersoy, 2013; Ünsal & Güneş, 2002). Ders kitapları öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki ilişkiyi sağlar. Başka bir deyişle programla öğrenci arasında köprü kuran temel araçtır (Keleş, 2008). Türkiye’de ders kitapları dışında öğretmenlerin kullanabileceği eğitim araçları yönünden eksiklikler olduğu için okullarda öğretimin çoğunlukla ders kitaplarıyla yapıldığı söylenebilir (Ertürk & Güler, 2017). Bu nedenle dersin işlenişinde ders kitapları önemli dokümanlar olarak görülmektedir.

Ders kitaplarının en önemli ve etkili kısmını öğrenme etkinlikleri oluşturur (Kerpiç, 2011). Öğrenme etkinlikleri ile öğrenciler derse etkin katılım gösterirler. Öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hale getirmeleri öğrenme etkinlikleri ile sağlanır. Öğrenme etkinlikleri öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik olmalıdır. Bu sayede, kazanımların planlı ve kontrollü olarak öğrenmeye kazandırılması sağlanır. Bunun yanında, öğrenme etkinlikleri, öğrenilen kavramların pekiştirilmesinde, zorluk ve yanlışların ortadan kaldırılmasında, farkındalık oluşturulmasında kullanmak için hazırlanmalıdır. Metni anlama, yorumlama ve analiz etme etkinlikleri, haber inceleme yorumlama etkinlikleri, tablo etkinlikleri, yansıtıcı düşünme etkinlikleri, fotoğraf, karikatür inceleme ve ilişki kurma etkinlikleri, araştırma etkinlikleri, harita okuma, inceleme ve yorumlama etkinlikleri, ürün ortaya koyma etkinlikleri, grup çalışması etkinlikleri, proje geliştirme etkinlikleri; öğrenme etkinliklerine örnek olarak verilebilir (Fidan vd., 2018; Kerpiç, 2011).

Ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme çalışmaları ise, üniteye verilmesi hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından kazanılma durumunun değerlendirilmesi konusunda önemlidir. Bu sayede öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ve verimliliği konusunda öğretmene dönüt sağlanmış olur. Öğretmen de öğrencilerde bulunan eksiklikleri görerek düzeltme imkânına sahip olur (Karagözoğlu, 2020). Başka bir deyişle ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan sorular ile öğretim programlarındaki kazanımların ne ölçüde gerçekleştiği ortaya konulabilir. Bunun yanında öğrencilerin bilgi eksiklikleri tespit edilebilir. Bu durumda öğrencilerin motivasyonlarında yükselme sağlanabilir (Uymaz & Çalışkan, 2019). Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan ünite içi öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının kazanımlarla uyumlu olmasının önemli olduğu söylenebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırma ile amaçlanan, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların, 2019-2020 öğretim yılında okutulan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme çalışmalarında ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde ne düzeyde bulunduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan kazanım ve etkinliklerin ünitelere dağılımı nasıldır?
- 2- 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin ünitelere dağılım oranları nedir?
- 3- Birey ve toplum öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki Birey ve Toplum ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?
- 4- Kültür ve miras öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki Kültür ve Miras ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?
- 5- İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?
- 6- Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?

- 7- Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?
- 8- Etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki Etkin Vatandaşlık ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?
- 9- Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımların ders kitabındaki Küresel Bağlantılar ünitesindeki etkinliklere dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Alanyazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan değerlendirme sorularının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi (Oran & Karalı, 2019), Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi (Şirin, 2012), öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler ders kitabındaki etkinliklere yönelik görüşleri (Akpınar, 2013), Sosyal Bilgiler Ders Kitabında yer alan öğrenme etkinliklerinin değerlendirilmesi (Fidan vd., 2018) konusunda araştırmalara rastlanmıştır. Ancak 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının öğretim programında verilen kazanımlara oranlarını değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ders kitaplarının öğretim programlarındaki kazanımları öğrenciye kazandırma gibi önemli bir rolü olduğu için kazanımlar ile öğrenme etkinliklerinin ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarının örtüşmesi gerektiği söylenebilir. Yapılan bu incelemenin Sosyal Bilgiler ders kitaplarının hazırlanmasından sorumlu olan kişiler için rehber olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının öğrenme programında bulunan kazanımlara oranlarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi bilgi toplama yöntemlerini kullanır. Ayrıca algı ve durumların doğal ortamda gerçek ve bütüncül şekilde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999).

2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan konular hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı dokümanların analiz edilmesine denir (Cansız Aktaş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitekim Ulutaş (2015), öğretim materyallerinin yeterlikleri ve sonuçları hakkında bir inceleme yapılacağı zaman doküman incelemesi yönteminin kullanılmasının uygun olabileceğini belirtmiştir. İncelenen doküman, Anadolu yayıncılık tarafından basılan, Erhan Şahin tarafından yazılan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada kullanılan ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı (ekli listenin 84. sırasında) kurul kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Bu araştırmada öncelikli olarak her bir ünite için, ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarının öğretim programında yer alan kazanımlarla eşleştirilmesi yapılmıştır. Kitaptaki her etkinliğin ve sorunun hangi kazanımla ilişkili olduğu belirlendikten sonra etkinlik-kazanım oranları tabloya yansıtılmıştır. Daha sonra üniteye yer alan kazanımların, öğrenme etkinlikleri ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarına oranları ortaya konulmuştur.

2.4. Araştırmanın etik izni

Bu araştırmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle insanlardan veri toplanmamıştır.

3. BULGULAR

Sosyal Bilgiler ders kitabında 1. ünite “Birey ve Toplum”, 2. ünite “Kültür ve Miras”, 3. ünite “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 4. ünite “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, 5. ünite “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, 6. ünite “Etkin Vatandaşlık” ve 7. ünite “Küresel Bağlantılar” olmak üzere yedi ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri ve ünite sonu değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri farklı başlıklar altında yer almıştır. Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri “Hazırlık Çalışması, Düşünelim Tartışalım, Sıra Sizde, Özlü Sözleri Yorumlayalım, Araştırılmalı Paylaşalım, Görseli Yorumlayalım” olarak adlandırılırken, ünite sonu değerlendirme çalışmaları ise “Doğru-Yanlış, Boşluk Doldurma, Tablo Doldurma, Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu Sorular, Eşleştirme, Sınıflama” olarak adlandırılmıştır. Ders kitabındaki ünitelerde bulunan kazanımların ayrı ayrı her bir ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarının kazanımlara oranları tablolar halinde bu kısımda verilmiştir.

Tablo 1.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Kazanım ve Etkinliklerin Ünitelere Dağılımı

Ünite Adı	Etkinlik		Kazanım	
	f	%	f	%
1. Birey ve Toplum	43	12,22	4	12,12
2. Kültür ve Miras	59	16,76	5	15,15
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	58	16,48	5	15,15
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	49	13,92	5	15,15
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	55	15,63	6	18,18
6. Etkin Vatandaşlık	48	13,64	4	12,12
7. Küresel Bağlantılar	40	11,36	4	12,12
Toplam	352	100	33	100

Tablo 1’de 5. sınıf ünitelerin kazanım ve etkinlik oranları verilmiştir. Bu oranlara bakıldığında en fazla kazanıma %18,18 ile “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı sahipken, bu ünitenin ders kitabındaki etkinlik ağırlığı %15,63’lük oranla 3. sıradadır. “kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanları kazanım oranları 15,15 ile 2. sırada yer almaktadır. Ders kitabında bu öğrenme alanlarının etkinlik oranları farklılık göstermektedir. “kültür ve miras” öğrenme alanı %16,76 ile 1. sırada yer alırken, “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanının etkinlik oranı % 16,48 ile 2. sırada yer alır. “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanının etkinlik oranı ise, 13,92 ile 4. sıradadır. “birey ve toplum, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar” öğrenme alanları kazanım oranları bakımından %12,12 ile 3. sırada yer alır. Bu öğrenme alanlarının programdaki kazanım oranları aynı olmasına karşın ders kitabında yer alan etkinlik oranları farklılık göstermektedir. Ders kitabında, %12,22 etkinlik oranıyla “birey ve toplum” öğrenme alanı 6. sırada, %13,64 etkinlik oranıyla “etkin vatandaşlık” öğrenme alanı 5. sırada, %11,36 etkinlik oranıyla “küresel bağlantılar” en az etkinliğe sahip öğrenme alanı olarak 7. sırada yer almaktadır.

Tablo 2.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Ünitelere Dağılımı

Etkinlik	Ünite								Toplam	%
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar	Toplam		
Ünite sonu değerlendirme çalışmaları										
Doğru-Yanlış	8	8	8	7	7	8	8	54	18,37	
Boşluk Doldurma	8	8	8	7	8	8	8	55	18,71	
Tablo Doldurma	12	-	16	10	10	-	9	57	19,39	
Çoktan Seçmeli	5	10	11	10	10	11	6	63	21,43	
Açık Uçlu Sorular	4	8	7	7	6	4	4	40	13,61	
Eşleştirme	-	14	-	-	-	8	-	22	7,48	
Sınıflama	-	3	-	-	-	-	-	3	1,02	
TOPLAM	37	49	50	41	33	39	35	294	100	

Tablo 2 (devamı).**5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Etkinliklerin Dağılımı**

Etkinlik	Ünite	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar	Toplam	%
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikler										
Hazırlık Çalışması		4	5	5	5	6	4	4	33	25,78
Düşünelim Tartışalım		5	1	6	4	4	1	2	23	17,97
Sıra Sizde		5	7	5	5	7	6	5	40	31,25
Özlü sözleri yorumlayalım		1	1	-	1	1	1	-	5	3,91
Araştırılmalı Paylaşalım		1	8	4	2	3	4	2	24	18,75
Görseli Yorumlayalım		-	-	2	-	1	-	-	3	2,34
TOPLAM		16	22	22	17	22	16	13	128	100

Tabloda 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ünitelerde yer alan etkinliklerin dağılımı verilmiştir. Etkinlikler ünite sonu değerlendirme çalışmaları ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri olarak iki açıdan incelenmiştir. Ünite sonu değerlendirme çalışmalarının içinde doğru-yanlış testleri, boşluk doldurma çalışmaları, tablo doldurma çalışmaları, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, eşleştirme ve sınıflama soruları yer almaktadır. Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde de “hazırlık çalışmaları, düşünelim tartışalım, sıra sizde, özlü sözleri yorumlayalım, görseli yorumlayalım” başlıklı kısımlar bulunmaktadır. Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında toplam 294 etkinlik yer alırken, ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri 128 adettir.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 50 adet etkinlik ile birinci sırada “İnsanlar, yerler ve çevreler” ünitesi bulunmaktadır. “Kültür ve Miras” ünitesi 49 tane etkinlik ile 2. sırada, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesi 41 tane etkinlik ile 3. sırada, “Etkin Vatandaşlık” ünitesi 39 tane etkinlik ile 4. sırada, “Birey ve Toplum” ünitesi 37 tane etkinlikle 5. sırada, “Küresel Bağlantılar” ünitesi 35 tane etkinlik ile 6. sırada, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi ise 33 tane etkinlik ile 7. sırada yer almaktadır. Ünite sonu değerlendirme çalışmalarının %21,43'lük kısmında çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. %21,43'ü tablo doldurma çalışmaları; %18,71'i boşluk doldurma soruları; %18,37'yi doğru-yanlış soruları; %13,61'i açık uçlu sorular; %7,48'i eşleştirme soruları; %1,02'yi ise sınıflama etkinlikleri oluşturmaktadır.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim Dağıtım ve Tüketim” üniteleri 22 tane etkinlik ile birinci sıradayken; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesi 17 etkinlik ile 2. sırada; “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” üniteleri 16 etkinlikle 3. sırada; “Küresel Bağlantılar” ünitesi 13 etkinlik ile 4. sırada yer almaktadır. Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin %31,17'sini “sıra sizde” etkinlikleri; %25,78'ini hazırlık çalışmaları; %18,75'ini “araştırılmalı paylaşalım” etkinlikleri, %17,97'sini “düşünelim tartışalım” etkinlikleri; %3,91'ini “özlü sözleri yorumlayalım” etkinlikleri; %2,34'ünü ise “görseli yorumlayalım” etkinlikleri oluşturmaktadır.

Tablo 3.**Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Birey ve Toplum Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı**

Etkinlik	Kazanım	SB.5.1.1.	SB.5.1.2.	SB.5.1.3.	SB.5.1.4.
Ünite sonu değerlendirme çalışmaları					
Doğru-Yanlış		1	2	3	2
Boşluk Doldurma		1	-	4	3
Tablo Doldurma		1	-	2	-
Çoktan Seçmeli		1	1	2	1
Açık Uçlu Sorular		1	1	1	1
Eşleştirme		-	-	-	-
Sınıflandırma		-	-	-	-
TOPLAM		4	4	12	7
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri					
Hazırlık Çalışması		1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım		1	1	2	1

Tablo 3 (devamı).

Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Birey ve Toplum Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım			
	SB.5.1.1.	SB.5.1.2.	SB.5.1.3.	SB.5.1.4.
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri				
Sıra Sizde	1	1	2	1
Özlü sözleri yorumlayalım	-	-	1	-
Araştırma Paylaşım	-	-	-	1
Görseli Yorumlayalım	-	-	-	-
TOPLAM	3	3	6	4

Tabloda “Birey ve Toplum” ünitesinde, programda yer alan kazanımların ünite sonu değerlendirme çalışmalarına ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerine dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan birinci ünite ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinliğin (18) SB.5.1.3. kazanımına yönelik olduğu görülmektedir. İkinci olarak 11 etkinlik ile SB.5.1.4. kazanımı, üçüncü olarak 7 etkinlik ile SB.5.1.1. ve SB.5.1.2. kazanımları yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 12 etkinlik ile SB.5.1.3. kazanımı (Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.) en fazla etkinlik yapılan kazanım olmuştur. Daha sonra SB.5.1.4. (Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.) kazanımı 11 etkinlik ile ikinci sırada; SB.5.1.1. (Sosyal Bilgiler dersi Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.) ve SB.5.1.2. (Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.) kazanımları 7 etkinlik ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu ünite de eşleştirme ve sınıflama çalışmaları hiçbir kazanım için kullanılmamıştır. Doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular her kazanım için hazırlanan sorular olurken, boşluk doldurma testlerinde SB.5.1.2. kazanımı ile ilgili soruya yer verilmemiştir. Tablo doldurma çalışmalarında SB.5.1.2. ve SB.5.1.4. kazanımı ile ilgili soru bulunmamaktadır.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri arasında SB.5.1.3. kazanımı ile ilgili 6 etkinlik; ikinci sırada yer alan SB.5.1.4. kazanımı ile ilgili 4 etkinlik; üçüncü sırada yer alan SB.5.1.1. ve SB.5.1.2. kazanımları ile ilgili 3 etkinlik bulunmaktadır. Bu ünite de görsel yorumlayalım başlıklı etkinlik hiçbir kazanım için kullanılmamıştır. Hazırlık çalışmaları, düşünelim tartışalım, sıra sizde her kazanım için hazırlanan etkinliklerdir. Özlü sözleri yorumlayalım etkinliği sadece SB.5.1.3. kazanımı ile ilgili hazırlanırken, araştırma paylaşım etkinliği sadece SB.5.1.4. kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır.

Tablo 4.

Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Kültür ve Miras Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım				
	SB.5.2.1.	SB.5.2.2.	SB.5.2.3.	SB.5.2.4.	SB.5.2.5.
Ünite değerlendirme çalışmaları					
Doğru-Yanlış	2	2	2	1	1
Boşluk Doldurma	3	2	2	1	-
Tablo Doldurma	-	-	-	-	-
Çoktan Seçmeli	3	2	3	-	2
Açık Uçlu Sorular	3	1	1	2	1
Eşleştirme	1	-	1	-	-
Sınıflandırma	-	1	-	-	-
TOPLAM	12	8	9	4	4
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri					
Hazırlık Çalışması	1	1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım	-	-	-	1	-
Sıra Sizde	3	1	1	1	1
Özlü sözleri yorumlayalım	-	-	-	-	1
Araştırma Paylaşım	1	1	4	1	1
Görsel Yorumlayalım	-	-	-	-	-
TOPLAM	5	3	6	4	4

Tabloda “Kültür ve Miras” ünitesinin, programda yer alan kazanımlar ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan “Kültür ve Miras” ünitesi ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinliğin SB.5.2.1. kazanımı (17) ile ilgili olduğu

görülmektedir. Daha sonra sırayla SB.5.2.3. kazanımı (15 adet), SB.5.2.2. kazanımı (11 adet) ve son olarak da SB.5.2.4. kazanımı (8 adet) ile SB.5.2.5. kazanımı (8 adet) yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 12 etkinlik ile SB.5.2.1. kazanımı (Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.) en fazla etkinlik bulunan kazanımdır. İkinci sırada 9 etkinlik ile SB.5.2.3. kazanımı (Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler), üçüncü sırada SB.5.2.2. kazanımı (Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır); dördüncü sırada ise SB.5.2.4. (Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder) ve SB.5.2.5. (Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir) kazanımları yer almaktadır. Bu ünite de tablo doldurma ve sınıflandırma çalışmalarına hiç yer verilmemiştir. Doğru-yanlış soruları, açık uçlu sorular her kazanım için kullanılan etkinlikler olmuştur. Boşluk doldurma çalışmalarında sadece SB.5.2.5. kazanımı için soru hazırlanmamıştır. Çoktan seçmeli sorularda sadece SB.5.2.4. kazanımı ile ilgili soruya yer verilmemiştir. Eşleştirme soruları SB.5.2.1. ve SB.5.2.3. kazanım ile ilgili hazırlanmıştır.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerine bakıldığında, en fazla etkinliğin SB.5.2.3. kazanım ile ilgili hazırlandığı görülmektedir. Daha sonra sıra ile SB.5.2.1. kazanımıyla ilgili 5 etkinlik; SB.5.2.4. ve SB.5.2.5. kazanımları ile ilgili 4'er etkinlik ve son olarak SB.5.2.2. kazanımı ile ilgili 3 etkinlik hazırlanmıştır. Bu ünite de görseli yorumlayalım etkinliği bulunmamaktadır. Hazırlık çalışmaları, sıra sizde ve araştırılım paylaşalım bölümlerinde kazanımların hepsi ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Düşünelim tartışalım bölümünde sadece SB.5.2.4. kazanım ile ilgili etkinlik bulunurken, özlü sözleri yorumlayalım bölümünde sadece SB.5.2.5. kazanım ile ilgili etkinliğe rastlanmıştır.

Tablo 5.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki İnsanlar, Yerler ve Çevreler Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım	5.3.1.	5.3.2.	5.3.3.	5.3.4.	5.3.1.
Ünite değerlendirme çalışmaları						
Doğru-Yanlış		2	1	3	1	1
Boşluk Doldurma		3	1	2	1	1
Tablo Doldurma		-	1	1	-	-
Çoktan Seçmeli		2	3	2	3	1
Açık Uçlu Sorular		2	1	2	1	1
Eşleştirme		-	-	-	-	-
Sınıflandırma		-	-	-	-	-
TOPLAM		9	7	10	6	4
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri						
Hazırlık Çalışması		1	1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım		-	-	1	-	5
Sıra Sizde		1	1	1	1	1
Özlü sözleri yorumlayalım		-	-	-	-	-
Araştırılım Paylaşalım		1	1	1	1	-
Görseli Yorumlayalım		1	-	-	1	-
TOPLAM		4	3	4	4	7

Tabloda “İnsan, Yerler ve Çevreler” ünitesinin, programda yer alan kazanımlar ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesi ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinlik SB.5.3.3. kazanımı (14) ile ilgili olduğu görülmektedir. Daha sonra SB.5.3.1. kazanımı (13) ikinci, SB.5.3.5. kazanımı (11) üçüncü ve son olarak da SB.5.3.2. kazanımı (10) ile SB.5.3.4. kazanımı (10) dördüncü sırada yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 10 etkinlik ile SB.5.3.3. kazanımı (Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir) en fazla etkinlik bulunan kazanımdır. İkinci sırada 9 etkinlik ile SB.5.3.1. kazanımı (Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar); üçüncü sırada SB.5.3.2. kazanımı (Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar); dördüncü sırada SB.5.3.4. (Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular); beşinci sırada ise SB.5.3.5. (Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar) kazanımı yer almaktadır. Bu ünite de eşleştirme ve sınıflandırma çalışmalarına yer verilmemiştir. Doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular her kazanım

için kullanılan etkinlikler olmuştur. Tablo doldurma çalışmaları ise sadece SB.5.3.2. ve SB.5.3.3. kazanımları ile ilgili hazırlanmıştır. Saygı, sevgiyi içinde bulunduran kristal bir kaptır. Saygı zarar görürse sevgide zarar görür.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerine bakıldığında, SB.5.3.5. kazanım ile ilgili 7 etkinlik hazırlanmıştır. Böylece en fazla etkinlik bu kazanımla ilgilidir. İkinci sırada SB.5.3.1. kazanım, SB.5.3.3. kazanım ve SB.5.3.4. kazanımı 4 etkinlik ile hazırlanmıştır. Üçüncü sırada ise SB.5.3.2. kazanımı ile ilgili 3 etkinlik hazırlanmıştır. Bu ünite de özlü sözleri yorumlayalım kısmı ile ilgili etkinlik bulunmamaktadır. Hazırlık çalışması ve sıra sizde etkinlikleri bütün kazanımlarda kullanılırken; düşünelim tartışalım çalışmalarında sadece SB.5.3.2. ve SB.5.3.5. kazanımları ile ilgili etkinlik hazırlanmıştır. Görseli yorumlayalım çalışmalarında sadece SB.5.3.1. ve SB.5.3.4. kazanımları ile ilgili etkinlik hazırlanmıştır. Araştırılalım paylaşalım çalışmalarında sadece SB.5.3.5. kazanım ile ilgili etkinlik hazırlanmamıştır.

Tablo 6.

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım				
	5.4.1.	5.4.2.	5.4.3.	5.4.4.	5.4.5.
Ünite değerlendirme çalışmaları					
Doğru-Yanlış	1	2	2	1	1
Boşluk Doldurma	3	1	-	2	1
Tablo Doldurma	1	-	-	-	-
Çoktan Seçmeli	1	1	4	2	2
Açık Uçlu Sorular	-	2	2	2	1
Eşleştirme	-	-	-	-	-
Sınıflandırma	-	-	-	-	-
TOPLAM	6	6	8	7	5
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri					
Hazırlık Çalışması	1	1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım	2	1	-	1	-
Sıra Sizde	1	1	1	1	1
Özlü sözleri yorumlayalım	-	-	-	1	-
Araştırılalım Paylaşalım	-	-	-	1	1
Görseli Yorumlayalım	-	-	-	-	-
TOPLAM	4	3	2	5	3

Tabloda “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinin, programda yer alan kazanımlar ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesi ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinlik SB.5.4.4. kazanımı (12) ile ilgili olduğu görülmektedir. Daha sonra sırayla SB.5.4.1. ve SB.5.4.3. kazanımları (10) ikinci, SB.5.4.2. kazanımı (9) üçüncü ve son olarak da SB.5.4.5. kazanımı (8) dördüncü sırada yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 8 etkinlik ile SB.5.4.3. kazanımı (Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar) en fazla etkinlik bulunan kazanımdır. İkinci sırada 7 etkinlik ile SB.5.4.4. kazanımı (Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler); üçüncü sırada 6’şar etkinlik ile SB.5.4.1. (Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır) ve SB.5.4.2. (Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular) kazanımları; dördüncü sırada 5 etkinlik ile SB.5.4.5. kazanım (Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır) yer alır. Bu ünite de eşleştirme ve sınıflandırma etkinliği hazırlanmamıştır. Doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorular bütün kazanımlar ile ilgili hazırlanmıştır. Boşluk doldurma soruları bütün kazanımlar ile ilgili hazırlanırken SB.5.4.3. kazanımı ile ilgili soru yoktur. Diğer ünitelerde her kazanım için açık uçlu soru verilirken, bu ünite de SB.5.4.1. kazanımı ile ilgili soru bulunmamaktadır. Tablo doldurma türünde sadece SB.5.4.1. kazanımı ile ilgili etkinlik hazırlanmıştır.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde 5 etkinlik ile SB.5.4.4. kazanımı en fazla bulunmaktadır. İkinci sırada 4 etkinlik ile SB.5.4.1. kazanımı üçüncü sırada SB.5.4.2. ve SB.5.4.5. kazanımı; dördüncü sırada ise SB.5.4.3. kazanımı yer alır. Hazırlık çalışması ve sıra sizde etkinlikleri bütün kazanımlarla ilgili hazırlanırken, görseli yorumlayalım etkinliği bulunmamaktadır. Düşünelim tartışalım etkinliğinde SB.5.4.1. kazanımı, SB.5.4.2. kazanımı ve SB.5.4.3. kazanımı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Özlü sözleri yorumlayalım etkinliğinde SB.5.4.4. kazanımı ile ilgili soru yer almaktadır. Araştırılalım paylaşalım etkinliğinde SB.5.4.4. ve SB.5.4.5. kazanımları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Tablo 7.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım					
	5.5.1.	5.5.2.	5.5.3.	5.5.4.	5.5.5.	5.5.6.
Ünite değerlendirme çalışmaları						
Doğru-Yanlış	2	-	1	2	1	1
Boşluk Doldurma	-	3	-	2	1	2
Tablo Doldurma	-	-	1	1	-	-
Çoktan Seçmeli	2	1	2	1	2	2
Açık Uçlu Sorular	1	1	1	1	1	1
Eşleştirme	-	-	-	-	-	-
Sınıflandırma	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	5	5	5	7	5	6
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri						
Hazırlık Çalışması	1	1	1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım	-	-	1	1	1	1
Sıra Sizde	2	1	1	1	1	1
Özlü sözleri yorumlayalım	-	-	-	-	1	-
Araştırma Paylaşalım	1	1	-	-	1	-
Görseli Yorumlayalım	-	-	1	-	-	-
TOPLAM	4	3	4	3	5	3

Tabloda “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin, programda yer alan kazanımlar ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinlik SB.5.5.4 ve SB.5.5.5. kazanımları (10) ile ilgili olduğu görülmektedir. Daha sonra sırayla SB.5.5.1., SB.5.5.3. ve SB.5.5.6 kazanımları (9) ikinci v SB.5.5.2 kazanımı (8) üçüncü sırada yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 7 etkinlik ile SB.5.5.4 kazanımı (Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder) en fazla etkinlik bulunan kazanımdır. İkinci sırada 6 etkinlik ile SB.5.5.6 kazanımı (Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır); üçüncü sırada 5'er etkinlik ile SB.5.5.1 (Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder), SB.5.5.2 (Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır), SB.5.5.3. (Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder) ve SB.5.5.5. (İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir) yer almaktadır. Bu ünite de eşleştirme ve sınıflandırma etkinliklerine yer verilmemiştir. Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularda bütün kazanımlar ile ilgili sorular yer almaktadır. Doğru-yanlış sorularında sadece SB.5.5.2. kazanım ile ilgili soruya yer verilmemiştir. Boşluk doldurma sorularında SB.5.5.1. ve SB.5.5.3. kazanımları ile ilgili sorular bulunmamaktadır.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde 5 etkinlik ile SB.5.5.5. kazanımı en fazla bulunmaktadır. İkinci sırada 4'er etkinlik ile SB.5.5.1. ve SB.5.5.3. kazanımları; üçüncü sırada 3'er etkinlik ile SB.5.5.2., SB.5.5.4 ve SB.5.5.6. kazanımları yer almaktadır. Bu ünite de hazırlık çalışmaları ve sıra sizde etkinliklerinde bütün kazanımlar ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Düşünelim tartışalım etkinliğinde SB.5.5.1. ve SB.5.5.2. kazanımlarıyla ilgili sorulara yer verilmemiştir. Özlü sözleri yorumlayalım etkinliğinde sadece SB.5.5.4. kazanımı ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Araştırma paylaşalım etkinliğinde SB.5.5.1., SB.5.5.2. ve SB.5.5.5. kazanımları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Görseli yorumlayalım etkinliğinde sadece SB.5.5.3. kazanımı ile ilgili soruya yer verilmiştir.

Tablo 8.

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Etkin Vatandaşlık Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım			
	5.6.1.	5.6.2.	5.6.3.	5.6.4.
Ünite değerlendirme çalışmaları				
Doğru-Yanlış	2	2	2	2
Boşluk Doldurma	2	3	2	1
Tablo Doldurma	-	-	-	-
Çoktan Seçmeli	4	3	3	1
Açık Uçlu Sorular	1	1	1	1
Eşleştirme	-	-	1	-

Tablo 8 (devamı).

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Etkin Vatandaşlık Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım			
	5.6.1.	5.6.2.	5.6.3.	5.6.4.
Ünite değerlendirme çalışmaları				
Sınıflandırma	-	-	-	-
TOPLAM	9	9	9	5
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri				
Hazırlık Çalışması	1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım	1	-	-	-
Sıra Sizde	1	1	2	2
Özlü sözleri yorumlayalım	-	-	-	1
Araştırılmalı Paylaşalım	2	1	1	-
Görseli Yorumlayalım	-	-	-	-
TOPLAM	5	3	4	4

Tabloda “Etkin vatandaşlık” ünitesinin, programda yer alan kazanımlar ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan “Etkin vatandaşlık” ünitesi ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinlik SB.5.6.1. kazanımı (14) ile ilgili olduğu görülmektedir. Daha sonra sırayla SB.5.6.3. kazanımı (13) ikinci, SB.5.6.2. kazanımı (12) üçüncü ve SB.5.6.4. kazanımı (9) dördüncü sırada yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 9’ar etkinlik ile SB.5.6.1. (Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir), SB.5.6.2. (Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar) ve SB.5.6.3. kazanımları (Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar) en fazla etkinlik bulunan kazanımdır. İkinci sırada 5 etkinlik ile SB.5.6.4. kazanımı (Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir) yer alır. Bu üniteye doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularda kazanımların hepsi yer alırken; tablo doldurma, sınıflandırma çalışmalarına hiç yer verilmemiştir. Eşleştirme çalışmalarında ise sadece SB.5.6.3. kazanımı ile ilgili sorular bulunmaktadır.

SB.5.6.1. kazanımı ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde en fazla (5 etkinlikte) bulunan kazanımdır. İkinci sırada 4’er etkinlik ile SB.5.6.3. ve SB.5.6.4. kazanımları yer alır. Üçüncü sırada ise 3 etkinlik ile SB.5.6.2. kazanımı yer alır. Bu üniteye hazırlık çalışmaları, sıra sizde etkinliklerinde tüm kazanımlarla ilgili sorulara yer verilirken; görseli yorumlayalım etkinliğine hiç yer verilmemiştir. Düşünelim tartışalım etkinliklerinde sadece SB.4.6.1. kazanımı ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Araştırılmalı paylaşalım etkinliklerinde tüm kazanımlarla ilgili sorulara yer verilirken sadece SB.5.6.4. kazanımı ile ilgili sorulara yer verilmemiştir.

Tablo 9.

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımların Ders Kitabındaki Küresel Bağlantılar Ünitesindeki Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik	Kazanım			
	5.7.1.	5.7.2.	5.7.3.	5.7.4.
Ünite değerlendirme çalışmaları				
Doğru-Yanlış	1	4	2	1
Boşluk Doldurma	-	2	2	4
Tablo Doldurma	-	-	-	1
Çoktan Seçmeli	-	2	2	2
Açık Uçlu Sorular	1	1	1	1
Eşleştirme	-	-	-	-
Sınıflandırma	-	-	-	-
TOPLAM	2	9	7	9
Ünite içinde yer alan öğrenme etkinlikleri				
Hazırlık Çalışması	1	1	1	1
Düşünelim Tartışalım	-	1	1	-
Sıra Sizde	2	1	1	1
Özlü sözleri yorumlayalım	-	-	-	-
Araştırılmalı Paylaşalım	1	-	-	1
Görseli Yorumlayalım	-	-	-	-
TOPLAM	4	3	3	3

Tabloda “Küresel Bağlantılar” ünitesinin, programda yer alan kazanımlar ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının ve ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında yer alan “Küresel Bağlantılar” ünitesi ile ilgili etkinliklerin toplamına bakıldığında en fazla etkinlik SB.5.7.2. ve SB.5.7.4 kazanımları (12) ile ilgili olduğu görülmektedir. Daha sonra sırayla SB.5.7.3. kazanımı (10) ikinci, SB.5.7.1. kazanımı (6) üçüncü sırada yer almaktadır.

Ünite sonu değerlendirme çalışmalarında 9’ar etkinlik ile SB.5.7.2. (Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır) ve SB.5.7.4. (Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir) kazanımları en fazla etkinlik bulunan kazanımlardır. İkinci sırada ise 7 etkinlik ile SB.5.7.3. kazanımı (Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar); üçüncü sırada ise 2 etkinlik ile SB.5.7.1. kazanımı (Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır) yer alır. Bu üniteye doğru-yanlış ve açık uçlu sorularda bütün kazanımlara ait sorular yer alırken; özlü sözleri yorumlayalım ve görseli yorumlayalım çalışmalarına hiç yer verilmemiştir. Düşünelim tartışalım çalışmalarında SB.5.7.2. ve SB.5.7.3. kazanımları ile ilgili sorular bulunurken; araştırılmalı paylaşılmalı çalışmalarında SB.5.7.1. ve SB.5.7.4. kazanımları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerinde 4 etkinlik ile SB.5.7.1. kazanımı en fazla etkinlik bulunan kazanımdır. İkinci sırada ise SB.5.7.2. kazanımı, SB.5.7.3. ve SB.5.7.4. kazanımları yer alır. Ünite hazırlık çalışması ve sıra sizde çalışmalarında bütün kazanımlar ile ilgili sorular yer alırken; özlü sözleri yorumlayalım ve görseli yorumlayalım çalışmalarına yer verilmemiştir. Düşünelim tartışalım etkinliklerinde SB.5.7.2. ve SB.5.7.3. kazanımlarına ait sorular yer almaktadır. Araştırılmalı paylaşılmalı etkinliklerinde SB.5.7.1. ve SB.5.7.4. kazanımları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Ders kitapları hazırlanırken kazanım ile konu, kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme soruları ve etkinlik ilişkisine önem verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının önceki yıllarda hazırlanan ders kitaplarından farkı, çalışma kitabının olmamasından da kaynaklı olarak, işlenen konudan hemen sonra öğrenmeyi pekiştirebilmek için etkinliklerin bulunmasıdır ve bu durum öğrencide öğrenebilirliği olumlu şekilde etkileyen bir özellik olmuştur (Demir & Atasoy, 2018). Bu araştırma ile amaçlanan, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların, 2019-2020 öğretim yılında okutulan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme çalışmalarında ve ünite içinde yer alan etkinliklerde ne düzeyde bulunduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki 5. sınıf kazanımları ile 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan konular incelendiğinde her kazanım için bir konunun yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın sonucunda, ünitelerde verilmesi planlanan tüm kazanımlarla ilgili öğrenme etkinlikleri ve ünite sonu çalışmalarının hazırlanmış olduğu sonucuna varılmıştır. Ertürk ve Güler (2017) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sorularının kapsam geçerliliği bakımından kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplam 352 tane ünite sonu değerlendirme çalışması ve ünite içinde yer alan etkinlik tespit edilmiştir. Ders kitabında yer alan ünite içi öğrenme etkinlikleri ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarının kullanım sıklıklarına bakıldığında, bazı etkinliklere ve soru türlerine daha çok yer verilirken, bazılarında ise ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği görülmektedir. Ünite sonu değerlendirme çalışmaları ve ünite içinde yer alan etkinlikler türlerine göre incelendiğinde ise çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, açık uçlu soru türlerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Ertürk ve Güler (2017) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme sorularının yeterli olduğu, ayrıca yeterli düzeyde farklı soru türünün de bulunduğu ortaya konulmuştur. Karagözoğlu’nun (2020) araştırmasında öğretmen, öğrenci ve velilerin 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Önceki araştırmanın aksine bu araştırmada öğrenciler ünite sonu değerlendirme çalışmalarının tekdüze olduğunu, farklılık göstermediğini; veliler, ünite sonunda verilen değerlendirme sorularının kısmen farklılık gösterdiğini; öğretmenler ise, ünite sonu değerlendirme sorularının kısmen çeşitlilik gösterdiğini belirtmişlerdir. İşbilir (2019) 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşü almıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme sorularında yeterli düzeyde farklılık olduğunu belirttikleri ortaya konulmuştur. Deniz (2019) de çalışmasında Sosyal Bilgiler ders kitaplarına dair görüş almıştır. Araştırma sonucunda ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme sorularının oldukça yeterli düzeyde çeşitlilik gösterdiği ortaya konulmuştur.

Ders kitaplarında bulunan etkinlikler ile öğretim programında bulunan kazanımları gerçekleştirmek amaçlanır. Bu nedenle, etkinlikler hazırlanırken, üniteye kazandırılması amaçlanan kazanım sayısı ve içeriği dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla ilk olarak 5. sınıf Sosyal Bilgiler ünitelerinde bulunan etkinlik oranları ortaya konulmuştur. Araştırma

kapsamında incelenen ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplam 352 etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin ders kitabında yer alan ünitelere dağılımına bakıldığında, en fazla etkinliğin “Kültür ve Miras” ünitesinde, en az etkinliğin ise “Küresel Bağlantılar” ünitesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 5. sınıf kazanımlarının ünitelere dağılımında ise en fazla kazanım “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındadır. En az kazanım ise “Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında en fazla kazanıma sahip olan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin, etkinlik sayısının da fazla olması beklenirken bu konuda üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. En az kazanıma sahip ünitelerden biri olan “Küresel Bağlantılar” ünitesinin ise etkinlik sayısı bakımından sonda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karagözoğlu (2020) 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşü almıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler, ünite sonunda verilen değerlendirme sorularının, kazanımlara ulaştırabilme konusunda kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Veliler, soruların çocukların üniteye verilen kazanımları elde edebilmeleri için yeterli olduğunu; öğretmenler ise kazanımları ölçme konusunda kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İşbilir (2019) 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ölçme değerlendirme sorularının kapsam geçerliliği bakımından yeterli düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ders kitabının genel anlamda yeterli olduğu sonucuna ulaşılan araştırmada bunun sebebi olarak 2018 yılında güncellenen bu ders kitabının alanında uzman kişilerden oluşan bir komisyon tarafından değerlendirilmesi gösterilmektedir. Aynı şekilde Alakaş’ın (2019) yapmış olduğu araştırmada da Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan ünite sonu değerlendirme sorularının üniteye kazandıran kazanımları ölçecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz (2019) araştırmasında Sosyal Bilgiler ders kitaplarına dair görüş almıştır. Bu araştırma sonucunda ölçme değerlendirme sorularının yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel anlamda ünitelerdeki etkinlik oranları ortaya konulduktan sonra ünite bazında etkinlik oranları kazanımlara göre belirlenmiştir. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Birey ve Toplum” ünitesindeki etkinlikler incelendiğinde, en fazla etkinliğin “SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.” kazanımı ile ilgili olarak hazırlandığı görülmektedir. En az etkinlik ise, “SB.5.1.1. Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.” ve “SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.” kazanımları ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle “Birey ve Toplum” ünitesinde “hak ve sorumluluklarımız” konusuna daha çok önem verildiği söylenebilir. Ünite sonu değerlendirme çalışmaları ile ünite içinde yer alan öğrenme etkinliklerine bakıldığında en fazla, doğru-yanlış ve boşluk doldurma soru türlerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunun yanında eşleştirme, sınıflandırma, görseli yorumlama çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Kültür ve Miras” ünitesindeki etkinlikler incelendiğinde en fazla etkinliğin “SB.5.2.1. Somut kalımlarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder.” kazanımı ile ilgili hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. En az etkinlik ise “SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.” ve “SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.” kazanımları ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle “Kültür ve Miras” ünitesinde “Uygarlıkları Öğreniyorum” konusuna daha çok önem verildiği söylenebilir. Etkinlik türleri incelendiğinde ise en fazla, çoktan seçmeli soru türlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bu üniteye görseli yorumlayalım çalışmasına hiç yer verilmemiştir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesindeki etkinlikler incelendiğinde en fazla etkinlik “SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.” kazanımı ile ilgili hazırlandığı görülmektedir. En az etkinlik ise “SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” ve “SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” kazanımları ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle bu üniteye “Nüfus ve Yerleşme” konusuna daha çok önem verildiği söylenebilir. Kullanılan etkinlik türlerine bakıldığında ise en fazla çoktan seçmeli soru türlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca eşleştirme, sınıflandırma ve özlü sözleri yorumlayalım çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesinde yer alan etkinlikler incelendiğinde en fazla etkinlik “SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. En az etkinlik ise “SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle “Bilim İnsanlarının Ortak Özellikleri” konusuna daha çok önem verildiği söylenebilir. Kullanılan etkinlik türlerine bakıldığında ise, en fazla çoktan seçmeli soru türüne yer verildiği görülmektedir. Ayrıca eşleştirme, sınıflandırma ve görseli yorumlayalım çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinde yer alan etkinlikler incelendiğinde en fazla etkinlik “SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. En az etkinlik ise “SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve

çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle “Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ağı” konusuna daha çok önem verildiği söylenebilir. Kullanılan etkinlik türlerine bakıldığında ise, en fazla çoktan seçmeli soru türüne yer verildiği görülmektedir. Ayrıca eşleştirme ve sınıflandırma çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Etkin Vatandaşlık” ünitesinde yer alan etkinlikler incelendiğinde en fazla etkinlik “SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. En az etkinlik ise “SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle “Halka Hizmet Veren Kurumlar” konusuna daha çok önem verildiği söylenebilir. Kullanılan etkinlik türlerine bakıldığında ise, en fazla çoktan seçmeli soru türüne yer verildiği görülmektedir. Ayrıca sınıflandırma ve görsel yorumlayalım çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Küresel Bağlantılar” ünitesinde yer alan etkinlikler incelendiğinde en fazla etkinlik “SB.5.7.2 Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.” ve “SB.5.7.4 Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.” kazanımları ile ilgili hazırlanmıştır. En az etkinlik ise “SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.” kazanımı ile ilgili hazırlanmıştır. Buradan hareketle “Ekonomik İlişkilerde Teknoloji” ve “Ortak Mirasımız” konularına daha çok önem verildiği söylenebilir. Kullanılan etkinlik türlerine bakıldığında ise, en fazla doğru-yanlış ve boşluk doldurma soru türlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca eşleştirme, sınıflandırma ve görsel yorumlayalım çalışmalarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda ders kitabında, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki bazı kazanımlar ile ilgili bir etkinlik bulunurken bazıları ile ilgili ise birden fazla etkinlik hazırlandığı görülmektedir. Bunun yanında bazı kazanımlar ile ilgili öğrenme etkinliklerine ünite içinde rastlanırken, ünite sonu değerlendirme çalışmalarında hiç rastlanmamıştır. Bu durumun tersi de geçerlidir. Bazı kazanımların içeriğinin bir kısmına yönelik etkinlik varken, bir kısmına yönelik etkinlik bulunmamaktadır. Bazı ünitelerde etkinlikler kazanım sıralamasına göre hazırlanırken, bazı ünitelerde ise sıralamanın dikkate alınmadığı görülmektedir. Etkinlikler, türleri bakımından incelendiğinde ise bazı ünitelerde birkaç tür etkinlik bulunduğu, bazı ünitelerde tek tip etkinlikler olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ünite içi öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının genel anlamda yeterli olduğu, fakat bazı eksikliklerinin bulunduğu söylenebilir. Öğrenci çalışma kitaplarının, öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırıldığı bu sistemde ders kitaplarının etkinlik açısından, kazanımları karşılayabilecek nitelikte olması önemlidir. Bu kapsamda ders kitabındaki eksikliklerin giderilmesi konusunda yapılan inceleme sonucunda ortaya konulan bulgulara da dayanılarak getirilebilecek öneriler şunlardır:

- 1- Üst düzey düşünme becerisi kazandırmak için ders kitaplarında kullanılan soru türleri öğrenciyi yorum yapmaya sevk edecek, ona eleştirel düşünme becerisi kazandıracak türden olmalıdır.
- 2- Ders kitaplarında ünite içindeki öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmalarının sayıları artırılabilir.
- 3- Etkinlikler hazırlanırken, ünite kazandırılması hedeflenen kazanımlar ile ilgili eşit oranda soru hazırlanmalıdır.
- 4- Etkinliklerde yer alan soru türleri, etkinlik türleri çeşitlendirilmelidir.
- 5- Bu çalışmada, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi öğrenme etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme çalışmaları incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları da bu kapsamda incelenebilir. Bu sayede araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- 6- Araştırma sonuçları ile ilgili, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 338-346.
- Alakaş, Y. (2019). *Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Afyonkarahisar örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 337-371). Pegem Akademi.
- Demir, M. K., Tutkun, T., Şahin, Ç. & Genç, S. (2014). Sosyal Bilgiler etkinliklerinin eleştirel düşünmeye uygunluğu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 217-229. <http://doi:10.12780/UUSBD288>
- Demir, Y. & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780. <https://doi.org/10.19171/uefad.505647>
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2006). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kiroğlu (Ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (2. baskı, ss. 1-11). Pegem Akademi.
- Deniz, R. (2019). *5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, M. & Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 64-76.
- Fidan, S., Çelen, S. & Kanat, M. H. (2018). 2017 programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabının öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(2), 326-350.
- Gülersoy, A. E. (2012). İdeal ders kitabı arayışında Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.
- İşbilir, F. O. (2019). *5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karagözoğlu, N. (2020). *Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi*. İksad yayınevi.
- Keleş, T. (2008). *MEB 2005 öğretim programına göre hazırlanan 9. sınıf Matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kerpiç, A. (2011). *Etkinlik tasarım prensipleri çerçevesinde 7. sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%BOLG%20C4%BOLER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAM%20I%20.pdf>
- Oran, M. & Karalı M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı değerlendirme sorunlarının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88-104.
- Şahin, E. (2018). *Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şirin, E. T. (2012). *Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılan ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 279-297). Anı Yayıncılık.
- Uymaz, M. & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının soru türleri ve kapsam geçerliğine göre incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 77-113.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The textbook is a printed teaching tool used for learning purposes, prepared in accordance with the objectives, content, teaching-learning process and assessment-evaluation elements of the curriculum. Textbooks are one of the tools designed for a particular lesson. In other words, they are the basic resources that contain the necessary content in the teaching of a course and prepared in accordance with a certain grade level. Education programs are taken into consideration while preparing the content. The acquisitions found in the teaching programs are systematically included in the textbook. From this point of view, it can be said that textbooks are one of the important lesson tools that can be used in the learning-teaching process. As a matter of fact, textbooks are the most used teaching tool in schools. This situation further increases the importance of textbooks.

Learning activities constitute the most important and effective part of the textbooks. With the learning activities, students participate actively in the lesson. It is ensured by learning activities that students make permanent what they have learned with their own experiences. Learning activities should be oriented towards the gains in the curriculum. In this way, the gains that should be given to the student are provided to the student in a planned and controlled manner.

The end-of-unit evaluation studies of textbooks are important in evaluating whether the objectives to be given in the unit have been acquired by students or not. In this way, feedback is provided to the teacher about the effectiveness and efficiency of the learning-teaching process. The teacher also provides the opportunity to see the deficiencies in the students and correct them.

The aim of this research is to reveal the level of the achievements in the 2018 Social Studies curriculum in the end-of-unit assessment studies in the 5th Grade Social Studies textbook taught in the 2019-2020 academic year and in the learning activities within the unit.

2. METHOD

This study, which was conducted to determine the ratio of learning activities in the unit in 5th grade Social Studies textbooks and end-of-unit assessment studies to the learning outcomes in the learning program, was designed in accordance with the qualitative research method. Qualitative research uses information gathering methods such as observation, interview and document analysis. Document analysis was used as a data collection tool. Document review is the analysis of written documents containing information about the subjects to be researched. The document examined was limited to the 5th grade Social Studies textbook written by Erhan Şahin, published by Anadol Publishing.

In this study, learning activities and end-of-unit evaluation studies for each unit were matched with the learning outcomes in the curriculum. After determining which achievement is related to each activity and problem in the book, the efficiency-attainment rates were reflected in the table. Later, the learning activities in the unit and the ratio of end-of-unit evaluation studies to the outcomes were presented.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Based on the findings of the research, when the 5th grade outcomes in the 2018 Social Studies course curriculum and the subjects included in the 5th grade Social Studies textbook were examined, it was determined that there was a subject for each outcome. In addition, as a result of this research, it was concluded that all learning activities and end-of-unit studies were prepared in the unit related to all acquisitions planned to be given in the units. In the 5th grade Social Studies textbook, a total of 352 end-of-unit assessment studies and activities in the unit were determined. When we look at the frequency of use of in-unit learning activities and end-of-unit evaluation studies in the textbook, some activities and question types are given more space, while some of them are either not included at all or very little. When the end-of-unit evaluation studies and activities in the unit are examined according to their types, it is seen that multiple choice, gap-filling, true-false and open-ended question types are used more.

There are a total of 352 activities in the 5th grade Social Studies textbook examined within the scope of the research. When looking at the distribution of the units in the textbook, the most activities are in the "Culture and Heritage" unit; It was concluded that the least activity was in the "Global Connections" unit. Considering the distribution of the 5th grade achievements in the Social Studies curriculum, the highest number of achievements is in the "Production, Distribution and Consumption" learning area. The least achievement is in the learning areas "Individual and Community, Active Citizenship, Global Connections". From this point of view, it is seen that the "Production, Distribution and Consumption" unit, which has the most gains, is in the third place, while the number

of activities is expected to be higher. It is concluded that the “Global Connections” unit, which is one of the units with the least gains, has the lowest number in terms of number of activities.

In general terms, after the efficiency rates of the units have been revealed, the unit-based efficiency rates have been determined according to the gains. When the activities in the “Individual and Society” unit in the 5th grade Social Studies textbook are examined, the most activities are SB.5.1.3. It has been prepared about the acquisition. If it is the least efficient, SB.5.1.1. and SB.5.1.2. It has been prepared about the achievements. When the activities in the "Culture and Heritage" unit were examined, it was concluded that the most activity was prepared for the acquisition of SB.5.2.1. The least activity was prepared for the gains of SB.5.2.4. and SB.5.2.5. When the activities in the unit "People, Places and Environments" are examined, the most activities SB.5.3.3. It is seen that it is prepared for its acquisition. The least efficient SB.5.3.2. and SB.5.3.4. It has been prepared about the achievements. When the activities in the "Science, Technology and Society" unit are examined, the most activities are SB.5.4.4. It has been prepared about the acquisition. The least efficient SB.5.4.5. It has been prepared about the achievements. When the activities in the "Production, Distribution and Consumption" unit are examined, the most efficiency was prepared for the acquisition of SB.5.5.4. The least efficiency was prepared for the acquisition of SB.5.5.2. When the activities in the "Effective Citizenship" unit are examined, the most activities are SB.5.6.1. It has been prepared about the acquisition. The least efficient SB.5.6.4. It has been prepared about the acquisition. When the activities in the "Global Connections" unit are examined, the most activity was prepared for the gains of SB.5.7.2 and SB.5.7.4, while the least activity was prepared for the acquisition of SB.5.7.1.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu araştırmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle insanlardan veri toplanmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, yöntemin belirlenmesi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Dolayısıyla araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 22.06.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 11.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021

 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-955650>



8. SINIF MATEMATİK KONULARINA GÖRE TÜRKİYE, SİNGAPUR VE ABD MATEMATİK DERS KİTAPLARININ İÇERİK VE GÖRSELLİK AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI*

Aslıhan ATA ÖZER¹, Hakan YAMAN²

ÖZ

Bu çalışmada uluslararası sınavlarda başarı düzeyi yüksek olan Singapur ile başarı düzeyi orta sıralarda yer alan ABD'nin matematik ders kitapları ile Türkiye'nin 8. sınıf ders kitaplarının MEB Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'ında yer alan 8. sınıf kazanımları baz alınarak içerik ve görsellik açısından kıyaslanması amaçlanmıştır. Araştırma doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada öncelikli olarak ülkelerin matematik öğretim programlarının uyumuna bakılmış, ABD ile Türkiye'nin öğretim programlarının daha uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kitapların organizasyonuna ilişkin öğrenme alanlarının sayfa sayıları karşılaştırılmış ve sayılar öğrenme alanına en fazla ABD'nin, Geometri ve ölçme alanına Türkiye'nin diğer iki ülkeden daha fazla yer verdiği, Cebir ile İstatistik ve Olasılık öğrenme alanlarına ise Singapur'un ABD ve Türkiye'den daha fazla yer ayırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Her üç ülkenin de ders kitaplarının iç tasarımları ayrı ayrı incelenmiş, farklılık ve benzerlikler bulunmuştur. Sayılar öğrenme alanında Türkiye ve ABD çözümlü örneği diğer yaklaşımlardan fazla kullanırken, Singapur en çok keşfetmeyi kullanmıştır. Geometri ve ölçme alanında her üç ülke de çözümlü örneğe fazlaca yer verirken, Cebir ile İstatistik ve Olasılık öğrenme alanlarında Singapur keşfetme yaklaşımını daha fazla kullanmıştır. Türkiye matematik ders kitabında çözümlü örnek sayısı en fazla iken Singapur matematik ders kitabında çözümlü örnek sayısı en az, toplam gösterim sayılarına bakıldığında ise gösterimlerin en fazla Türkiye'de kullanıldığı görülmüştür. Ancak Türkiye matematik ders kitaplarında ilişkisiz gösterim sayısının da fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun anlam karmaşasına ya da yersiz görsel yoğunluğa neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ilişkili gösterimlerin yoğunluklarına bakıldığında Singapur kitaplarının daha sade Türkiye ve ABD kitaplarında görsellerin daha yoğun olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik ders kitabı, matematik eğitimi, uluslararası ders kitabı karşılaştırması


COMPARISON OF TURKISH, SINGAPOREAN, AND AMERICAN MATHEMATICS TEXTBOOKS IN TERMS OF CONTENT AND VISUALITY BASED ON THE 8TH GRADE MATHEMATICS TOPICS


ABSTRACT

In this study, the mathematics textbooks of Singapore, which has a high level of success in international exams, the USA which has a moderate level of success in international exams, and Turkey were compared in terms of content and visuality based on the topics in the Turkish book. Firstly, the commonality of the topics in the curricula was examined, and it was found that the curricula in the U.S. and Turkey were more compatible. The number of the pages in the textbooks were also compared. It was concluded that the American textbook gave more room to learning numbers than the Turkish textbook, and Singapore allocated more room to algebra and statistical and probability learning than the United States and Turkey. The interior designs of the textbooks were examined separately and differences and similarities were found. In the field of learning numbers, the American and Turkish textbook used solved samples, but the Singaporean textbook used discovery more. In geometry and measurement, solved samples were used mostly in the American and Turkish textbooks while the Singaporean textbook used exploration in the field of statistics and probability the most. It was seen that the number of solved samples was lowest in the Singaporean textbook. In addition, when the densities of the related impressions were examined, it was seen that the Singaporean textbook was simpler and that the visuals were more dense in the Turkish and American textbooks.

Keywords: Maths textbook, maths education, international textbook comparison

* Bu çalışma Aslıhan ATA ÖZER (2018) tarafından Doç. Dr. Hakan YAMAN danışmanlığında hazırlanan "8. Sınıf Matematik Konularına Göre Türkiye, Singapur ve ABD Matematik Ders Kitaplarının İçerik ve Görsellik Açısından Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulmuştur.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, aslata05@gmail.com.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-7227-6490>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yaman_h@ibu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-8007-8198>

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için ülkeler eğitim programlarını yenileştirme ve pozitif bilimlerin önemini ortaya koyma, buna bağlı olarak da gelişen bireyler yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda değişen eğitim anlayışları doğrultusunda matematik eğitiminde de bir takım değişimler meydana gelmektedir. Matematik eğitiminde problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme, ispat gibi unsurlar ön plana çıkmıştır. Bunun sonucu olarak uluslararası düzeyde belirli standartlar oluşturulmaya çalışılmış ve Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM) tarafından matematiğin prensip ve standartları adı altında bir doküman yayımlanmıştır. Bu standartlar bir eğitim programı değildir; belirlenmiş sınıflardaki öğrencilerin matematikle ilgili hangi kavramları bilmelerinin ve hangi becerilere sahip olmalarının istendiğini belirten ifadelerdir (NTCM, 2000). Oluşturulan bu standartlar ve gittikçe yaygınlaşan yapılandırmacı eğitim anlayışı matematik eğitiminde değişimlere neden olmaktadır. Ülkemizde de dünyadaki değişen öğretim yaklaşımlarına ayak uydurmak için çeşitli reformlar yapılmıştır.

Eğitim süreçlerinde istenen çıktılarının alınıp alınmadığının belirlenebilmesi ve gerekli iyileştirilmelerin yapılabilmesi için birtakım değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda uluslararası değerlendirmeler ülkelerin eğitim çıktılarını karşılaştırma fırsatı sunmaktadır. Uluslararası alanda fen ve matematik eğitimindeki yerlerini görebilmek için ülkeler Matematik ve Fendeki Eğilimler (Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment, PISA) gibi karşılaştırmalı çalışmalara katılmaktadırlar (Korkmaz, 2004). Bu tarz uluslararası karşılaştırmaların yapıldığı sınavlar ülkelerin öğrencilerini ne derece iyi yetiştirip yetiştiremedikleri ile ilgili değerlendirmeler yapmalarına olanak sağlamaktadır. (Brown & Brown, 2007). Ayrıca bu gibi uluslararası değerlendirme çalışmaları ile ülkeler eğitim sistemlerini değerlendirmekte; yaptıkları yeniliklerin öğrencilerini ne kadar etkileyebildiği hakkında bilgi edinebilmektedirler (Grek, 2009).

TIMSS ve PISA başta olmak üzere, uluslararası değerlendirmelerin verileri doğrultusunda ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok çalışma yapılmıştır (Aydoğdu İskenderoğlu & Baki, 2011; Berberoğlu & Kalender, 2005; Büttüner, 2009; Ercikan & Koh, 2005; Güner vd., 2013; Kabael & Barak, 2016; Karancı, 2011; Kılıç, 2005; Olkun & Aydoğdu, 2003; Pavesic, 2008; Toluk, 2005; Yayan & Berberoğlu, 2004). Bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler hem Türkiye hem de diğer ülkeler açısından oldukça önemli bulunmuş ve bu sonuçlara göre ülkelerin eğitim politikalarında yenilikler yapıldığı gözlenmiştir. Fransa, Almanya, Danimarka, Portekiz gibi pek çok ülkenin PISA sonuçlarına atıfta bulunarak eğitim reformları gerçekleştirdiğini ortaya koyan veriler bulunmaktadır (Afonso & Costa, 2009; Dolin & Krogh, 2010; Figazzola, 2009; Neumann vd., 2010). Benzer şekilde 2003 PISA sonuçlarındaki başarısızlık Türkiye’de eğitim sisteminin sorgulanmasına ve reform hareketlerinin hızlanmasına neden olmuştur (PISA, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim programında öğrenci merkeze alınmış, bireysel farklılıklara önem verilmiş ve sarmal bir yapıda yapılandırmacı eğitim kuramları uygulanmaya çalışılmıştır. 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programı 2009, 2015 ve 2017 yıllarında da matematik öğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapılarak ve kademeli olarak uygulamaya geçirilmiştir (ERG, 2005).

Yapılan uluslararası karşılaştırmalar ülkelerin eğitim programlarının yanı sıra kullanılan öğretim materyallerini de gözden geçirmelerini, diğer ülkelerin programları ve ders kitapları ile kıyaslamalarda bulunmalarını gerekli kılmıştır (Acat vd., 2007). Bunun dışında, öğretim materyallerinin başarı üzerindeki önemli etkisi göz önüne alınarak bu materyaller üzerinde de çalışmalar yapılmıştır (Schmidt vd., 1997, 2001). Ayrıca özellikle uluslararası sınavlarda matematik başarısı yüksek olan ülkelerin başarılarını etkileyen faktörlerin neler olabileceği tartışma konusu olmuş ve bu alanda da çalışmalar yapılmıştır. Başarılı ülkeler ile diğerleri arasındaki farklılıkların nedenleri üzerine çalışan araştırmacılar, ders kitaplarının eğitim ve öğretimde önemli rol oynadıklarını ortaya koymuşlardır (Fan & Zhu, 2000).

Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrenme fırsatlarının önemini açıkça ortaya koymaktadırlar. Öğrenme fırsatlarının en açık sunulduğu materyaller hiç kuşkusuz ders kitaplarıdır (Törnroos, 2005). Bu durumun farkına varan araştırmacılar, ders kitaplarının incelenmesine yönelik pek çok araştırma yapmışlardır (Cai vd., 2002; Ginsburg & Leinwand, 2005; Kaytan, 2007; Khalidova, 2015; Li, 1999; Özer & Sezer, 2014; Özgeldi & Çakıroğlu, 2011; Schmidt vd., 1997; Zhu & Fan, 2000, 2004, 2006).

Ders kitaplarının öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki potansiyel etkisini analiz etmek amacıyla da ders kitaplarını inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (Cai vd., 2002; Li, 1999; Özdoğan, 2010; Özer & Sezer 2014; Özgeldi & Çakıroğlu, 2011; Özgeldi & Esen 2010; Pepin & Haggarty, 2001; Reçber 2012; Rezat, 2006; Schmidt vd., 1997; Ubuz & Sarpkaya, 2014; Zhu & Fan, 2004). Bu tür çalışmalar uluslararası değerlendirmelerin yapılması ile hız kazanmış, matematik ve fen bilimlerine ait ders kitaplarının incelenmesi artmıştır (Alajmi, 2012; Schmidt vd., 2001; Son, 2012; Son & Senk, 2010).

TIMSS, PISA gibi uluslararası karşılaştırmalar, matematik eğitiminde diğer birtakım karşılaştırmalı çalışmaların hızlanmasına da neden olmuş ve bu çerçevede ulusal öğretim programlarının somut bir yansıması olarak kabul

edilen ders kitaplarına dikkati çekmiştir (Erbaş & Alacacı, 2009). Bu durum, araştırmacıların, TIMSS'e katılan 50 ülkede okutulan yüzlerce kitabı incelemelerinden de anlaşılmaktadır (Zhu & Fan, 2006).

Son yıllardaki karşılaştırmalı araştırmalar Çin, Kore, Japonya, Singapur dâhil olmak üzere Asyalı öğrencilerin ABD'li akranlarından daha iyi olduğunu göstermektedirler (Zhu & Fan, 2000). Bu farkın oluşma nedenleri arasında ders kitaplarının içeriğinin de etken olabileceği üzerinde duran araştırmacılar özellikle başarılı Asya ülkelerinin ders kitapları ile diğer ülkelerin ders kitaplarını karşılaştıran araştırmalar yapmışlardır (Cai vd., 2002; Li, 1999; Schmidt vd., 1997; Zhu & Fan, 2004).

Erbaş ve Alacacı (2009) Türk, ABD ve Singapur 6 ve 7. sınıf matematik ders kitaplarını içine alan çok geniş bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır:

- 1- Ders kitaplarındaki görsel tasarım ve okunabilirlik
- 2- Ders kitaplarındaki içerik düzeni
- 3- Ders kitaplarında matematik öğrenme alanlarının (sayılar, ölçme, geometri, istatistik ve olasılık, cebir) ağırlıkları
- 4- Ders kitaplarında işlenen matematik konu başlıkları
- 5- Ders kitaplarının konu sunuş şekillerinde egemen olan yaklaşımlar
- 6- Ders kitaplarında oran-orantı konusunun sunuluşu
- 7- Ders kitaplarında cebir konularına yaklaşım ve birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusunun sunuluşu
- 8- Ders kitaplarındaki matematiksel problem ve alıştırmaların zorluk dereceleri ve gerektirdiği bilişsel istemler

Yukarıdaki başlıklardan da anlaşılacağı gibi matematik ders kitaplarının konu bazında incelenmesinde eksiklikler mevcuttur. Çünkü bu araştırmada konu bazında sadece oran orantı ve denklemler incelenmiştir. Araştırmanın kapsamının geniş olmasından ötürü sadece birkaç konuda içerik incelemesine gidilmiştir. Ayrıca araştırma, sadece 6 ve 7. sınıf matematik ders kitapları ile sınırlı kalmıştır. Özer'in (2012) Türk 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki konuları baz alarak ABD ve Singapur matematik ders kitapları ile karşılaştırmalı analiz yaptığı bir çalışma bulunmaktadır. Araştırmada ders kitaplarında yer alan soruların analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda ABD ve Singapur matematik kitaplarında Türk matematik kitabına kıyasla daha fazla sorunun yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada yine ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında Türk matematik ders kitaplarından daha fazla sayıda soyut düşünmeye yönlendiren soruların yer aldığı belirlenerek öğrencileri daha fazla soyut düşünmeye yöneltecek matematik sorularının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada kitaplarda yer alan sorular dışında içerik ve görsellik açısından bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Kitap kıyaslamaları incelendiğinde sadece içerikle sınırlı olmadıkları görülmektedir. Pek çok kıyaslamalar bulunmakla birlikte kitapları görsellik açısından analiz eden az sayıda çalışma bulunmaktadır. Matematik ders kitaplarını bu yönden kıyaslayan bir araştırmada (Li, 2007) Asya'daki kitapların ABD'deki kitaplara göre daha çok siyah-beyaz renklere sahip olduğuna vurgulanmıştır. Mayer vd. (1995) yaptıkları araştırmada ABD kitaplarında içerikle alakası olmayan resimlerin yer aldığını saptamışlardır. Bu nedenlerle içeriklerin yanında görselliğin de araştırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bunlarla birlikte "çözümü açıklayıcı, öğretimsel görseller (Mayer vd., 2006)" olarak tanımlanan ilişkili gösterim ve "öğretim açısından anlamsız, sayfaları süsleyen görseller (Mayer vd., 2006)" olarak tanımlanan ilişkisiz gösterim kavramları kapsamında da kitapların incelenmesinin kitaplarda yer alan görsellerin ne kadarının öğretimsel olduğunun belirlenmesi açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Mayer vd., 2006).

Ayrıca sekizinci sınıfın orta öğretime geçiş öncesi olması nedeniyle, bu sınıf ayrı bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla pek çok araştırmanın kapsamında bulunmayan Türkiye'nin 8. sınıf matematik ders kitabının incelenmesi ve kitabın TIMSS gibi uluslararası bir karşılaştırmada, 8. sınıf matematik başarı düzeyi üst sıralarda olan Singapur ve orta sıralarda yer alan ABD'nin matematik ders kitapları ile karşılaştırılmasının Türkiye'nin eğitim yaklaşımları açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada uluslararası sınavlarda başarı düzeyi yüksek olan Singapur ile başarı düzeyi orta sıralarda yer alan ABD'nin matematik ders kitapları ile Türkiye'nin 8. sınıf ders kitaplarının Türkiye 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki konular baz alınarak içerik ve görsellik açısından kıyaslanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda MEB Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 'nda yer alan 8. sınıf kazanımları baz alınarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1- Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında içerik düzeni nasıl yapılmıştır?
- 2- Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarının iç düzeni nasıl yapılmıştır?
 - 2.1- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında motivasyon kısmı ne kadar yer almaktadır?

- 2.2- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında tanım kısmı ne kadar yer almaktadır?
- 2.3- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında açıklama kısmı ne kadar yer almaktadır?
- 2.4- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında çözümlü örnek kısmı ne kadar yer almaktadır?
- 2.5- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında kaç tane ilişkili gösterim bulunmaktadır?
- 2.6- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında kaç tane ilişkisiz gösterim bulunmaktadır?
- 2.7- Öğrenme alanlarına göre Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında ilişkili gösterimin sayfada kapladığı alan ne kadardır?

Çalışma sonucunda ders kitabı ile öğrencinin bir konuya ilişkin öğrenmesinin ne düzeyde gerçekleşebileceğine bakılması hedeflenmektedir. Ders kitaplarının ne kadar bilgi içerdiği ve öğrenmeye ne kadar katkı sağladığının ülkeler bazında kıyaslanması amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın önemi

2003 TIMMS sonuçlarının ardından Türkiye'nin göstermiş olduğu başarı düzeyi göz önünde bulundurularak öğretim programları gözden geçirilmiş ve bir yenilenmeye gidilmiştir. Bu amaçla, 2005 yılında matematik öğretim programı hem içerik hem de pedagoji açısından güncellenmiştir. 2005 yılında hazırlanan İlköğretim Matematik Dersi Programı 2006 yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve tüm ilköğretim matematik ders kitapları programa uyumlu olarak aşamalı bir şekilde yazılmış ve kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Dolayısıyla 8. sınıf ders kitaplarının kullanılmaya başlanması diğerlerine göre daha geç bir tarih olarak 2008 yılında olmuştur. Ülkelerin öğretim programlarının en iyi yansıması olarak kabul edilen ders kitaplarının kıyaslanmasına yönelik çalışmaların fazlalığı, araştırmacıları bu yöndeki eksiklikleri tespit etmeye yönlendirmiştir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde ülkemizdeki 8. sınıf matematik ders kitaplarını içeren az sayıda çalışma bulunduğunu ve var olan çalışmaların da içerik ve görsellik açısından kitap incelemeleri yapmadığı görülmektedir. Bu nedenle 8. sınıf matematik ders kitaplarının içerik ve görsellik açısından incelenmesine yönelik bir çalışma yapılması hedeflenmiştir. Ayrıca orta öğretime geçiş basamağı olması nedeniyle 8. sınıf daha büyük bir önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Çalışma MEB Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 8. Sınıf kazanımları esas alınarak tasarlanmıştır. Bu konuların Türkiye'nin 8. sınıf kitabındaki düzeylere uygun olarak, ABD ve Singapur'da ne zaman işlendiği, matematik ders kitaplarından 6, 7, 8 ve 9. sınıf olanlar incelenerek belirlenmiş ve ülkelerin ders kitaplarının içerik düzeni, kitapların iç düzeni, konuların sunuşunda hâkim olan yaklaşımlar ile görsel tasarım incelenmiştir.

2.2. Veri toplama araçları

Araştırmada Türkiye, Amerika ve Singapur matematik ders kitapları incelenmiştir. ABD için, 100 okul bölgesinde 8. sınıfta en çok tercih edilen kitap olan Mathematics: Applications & Concepts, Rhonda Bailey, Roger Day, Patricia Frey, Arthur Howard, Deborah Hutchens, Kay McClain, Beatrice Moore, Jack Ott, Ronald Pelfrey, Jack Price, Kathleen Vielhaber, Teri Willard: Glencoe incelenmiştir. Singapur'u temsilen, New Syllabus (1, 2, 3, 4) kitap serisi kullanılmıştır. Türkiye'de bütün ders kitapları MEB onayını aldıktan sonra yayımlanabilir ve kullanılabilir durumdadır. Bundan dolayı seçilen kitap MEB'in amaçlarını yansıtmaktadır. Türkiye'yi temsilen 2016 yılında basılan Sevgi Yayınları 8. sınıf matematik ders kitabı incelenmek üzere seçilmiştir. Üç ülkede de popüler olarak kullanılan kitapların çalışma için seçilmiş olması araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir.

2.3. Verilerin analizi

Çalışmada doküman analizi tekniği ile ABD, Singapur ve Türkiye 8. sınıf matematik ders kitapları incelenmiştir. İncelenme aşamaları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu kapsamda dokümanlar aşağıda belirtilen başlıklarda ele alınmıştır.

2.3.1. Ders kitaplarındaki içerik düzeni

Bu bölümde öncelikle konuların ülkelere göre dağılımına bakılmıştır. Türkiye 8.sınıf matematik ders kitabındaki konulardan hangilerinin Singapur ve Amerika 8.sınıf kitaplarında yer aldığı incelenmiştir. Ayrıca devamında ortak olmayan konuların Amerika ve Singapur'da hangi yıllarda aynı derinlikte okutulduğu bu ülkelerin 6, 7, 8, ve 9. sınıf ders kitapları incelenerek araştırılmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1.

Araştırmada Kullanılan Ders Kitapları

Sınıf	ABD	Singapur	Türkiye
6	Mathematics: Applications & Concepts Glencoe	New Syllabus 1	
7	Mathematics: Applications & Concepts Glencoe	New Syllabus 2	
8	Mathematics: Applications & Concepts Glencoe	New Syllabus 3	Sevgi Yayınları
9	Algebra I Glencoe	New Syllabus 4	

Konu dağılımlarının ardından yine bu bölümde kitapların organizasyonuna bakılmıştır. İlk olarak konu anlatımlarının ülkelerin tamamında tüm konulara bakılarak sayfa sayıları belirlenmiştir.

2.3.2. Ders kitaplarının iç düzeni

Türkiye, Amerika ve Singapur kitaplarının içerisinde yer alan her bir bölümün örnek fotoğraflar kullanılarak açıklanması amaçlanmıştır. Böylece her bir kitaptaki ortak ve farklı içerik sunumlarının görülmesi istenmiştir.

2.3.3. Ülkelerin ders kitaplarındaki konuların işlenişinde kullanılan kategoriler

Bu bölümde ders kitaplarında yer alan konular önce her konuya daha sonra konular öğrenme alanlarına ayrılarak Rezat'ın (2006) yaptığı kitap analizlerinde kullandığı beş temel kategori olan; motivasyon, keşfetme, tanım, açıklama ve çözümlü örnekten hangilerinin daha yoğun olarak kullanıldığına bakılmıştır (Bkz Tablo 2).

Tablo 2.

Kitapların Sunuşuna İlişkin İnceleme Basamakları

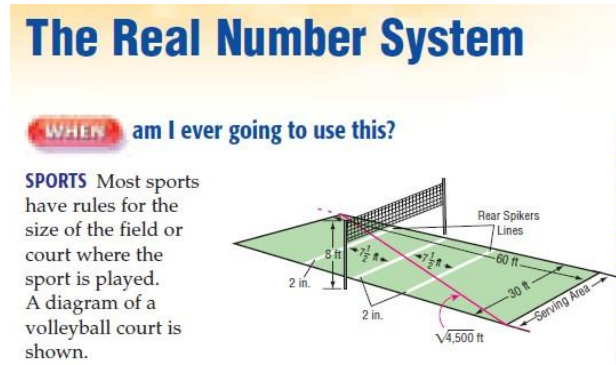
Kitap:

Konu:

Sayfa Numarası Motivasyon (giriş) Keşfetme (etkinlik) Tanım Açıklama Çözümlü Örnek

Öğrenme alanları temel alınarak kelime sayılarının yüzdeleri alınmış ve her bir ülkenin hangi kategoriyi daha etkin kullandığına bakılmıştır. Yine bu bölümde ülkelerin konu işlenişinde çözümlü örneklere ne kadar yer verdiği belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla ülkelerin konu işlenişinde kullandıkları çözümlü örnek soru sayıları karşılaştırılmıştır.

ABD, Singapur ve Türkiye matematik ders kitaplarından inceleme basamaklarına ilişkin rastgele seçilen birkaç örnek sayfa aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Motivasyon. ABD matematik ders kitabı

Şekil 1'de ABD ders kitabından rastgele seçilmiş motivasyon örneği ile konu anlatımı başlamadan önce günlük hayatla ilişki kurularak konuya dikkat çekilmeye çalışılmıştır.



If you are buying a 1 G thumb drive, are you getting exactly a billion byte of computer space? Would you be surprised if you are actually getting 2^{30} or 1 073 741 824 bytes? Why is it not possible for the manufacturer to produce a disk with exactly 1 billion bytes?

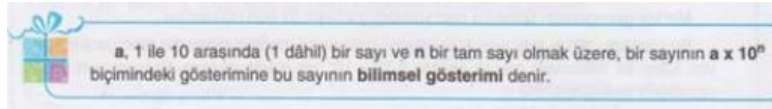
How does the number 2 in 2^{30} play a part here? Why don't we use 4^{15} instead?

Do you wonder why accessories of computer disk always come in the form of 128 M, 256 M, 512 M?

Besides the common prefixes mentioned in the text, find out what each of the following prefixes means: peta (P), exa (E), zetta (Z), yotta (Y) femto (f), atto (a), zepto (z) and yocto (y).

Şekil 2. Etkinlik (Keşfetme), Singapur matematik ders kitabı

Şekil 2'de Singapur ders kitabından rastgele seçilen etkinlik örneği ile öğrencinin aktif katılımı ile konunun içselleştirilmesi amaçlanmıştır.



Şekil 3. Tanım

Şekil 3'te Türkiye ders kitabından rastgele seçilen tanım örneği ile konuya ilişkin direkt bilgi veren ifadeye yer verilmiştir.

In general,

we have to change the inequality sign when we multiply or divide both sides of an inequality by a negative number.

In summary, we have, for all real numbers x, y and z ,

- (1) if $x > y$ and $y > z$, then $x > z$,
- (2) if $x > y$, then $x + z > y + z$ and $x - z > y - z$,
- (3) if $x > y$ and $z > 0$, then $xz > yz$ and $\frac{x}{z} > \frac{y}{z}$,
- (4) if $x > y$ and $z < 0$, then $xz < yz$ and $\frac{x}{z} < \frac{y}{z}$.

Şekil 4. Açıklama

Şekil 4'te Singapur ders kitabından rastgele seçilen açıklama örneği ile tanım dışında konuya ilişkin bilgi veren ifadelere yer verilmiştir.

Example 3

Solve the following matrix equations.

$$(a) \mathbf{A} + \begin{pmatrix} 3 & 5 \\ -4 & 6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 13 & 8 \\ 6 & 3 \end{pmatrix}$$

$$(b) \begin{pmatrix} 3 & -2 & 4 \\ 7 & 6 & -3 \end{pmatrix} - \mathbf{B} = \begin{pmatrix} 2 & -4 & 9 \\ 6 & -3 & 4 \end{pmatrix}$$

Solution

(a) In this question, the order of \mathbf{A} has to be 2×2 .

$$\mathbf{A} + \begin{pmatrix} 3 & 5 \\ -4 & 6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 13 & 8 \\ 6 & 3 \end{pmatrix}$$

$$\therefore \mathbf{A} = \begin{pmatrix} 13 & 8 \\ 6 & 3 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 3 & 5 \\ -4 & 6 \end{pmatrix}$$

$$= \begin{pmatrix} 13-3 & 8-5 \\ 6-(-4) & 3-6 \end{pmatrix}$$

$$\mathbf{A} = \begin{pmatrix} 10 & 3 \\ 10 & -3 \end{pmatrix}$$

Şekil 5. Çözümlü örnek

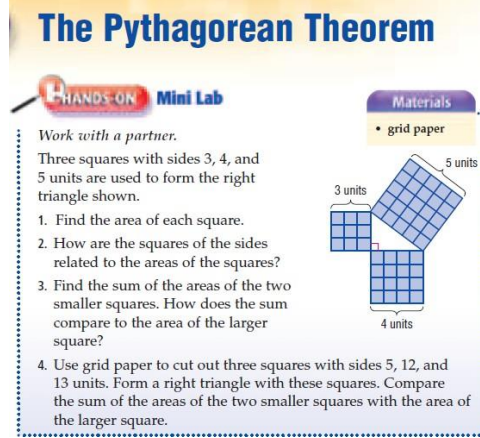
Şekil 5'te Singapur ders kitabından rastgele seçilen çözümlü örnek ile soru örneği ile birlikte çözüm yollarına da yer verilmiştir.

2.3.4. Ders kitaplarındaki görsel tasarım

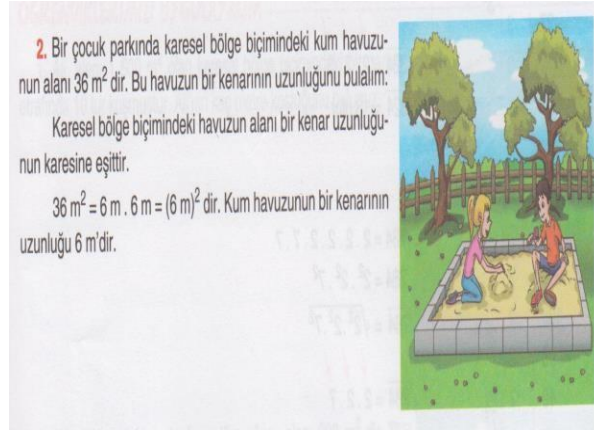
Bu bölümde ders kitaplarının görsel tasarımına bakabilmek amacıyla Mayer vd.nin (2006) ders kitabı analizinde kullandığı ilişkili ve ilişkisiz gösterim çeşitleri yine öğrenme alanları baz alınarak inceleme yapılmıştır:

İlişkili/ İlişkisiz Gösterim Sayısı ve Yoğunluğu: Ülkelerin kitaplarında yer alan fotoğraf, resim, tablo, şekil vb. sayıları ve yüzdeleri belirlenerek karşılaştırma yapılmıştır.

ABD, Singapur ve Türkiye matematik ders kitaplarından ilişkili ve ilişkisiz gösterime ait rastgele örnek sayfalar seçilip aşağıda sunulmuştur:



Şekil 6. İlişkili gösterim, ABD matematik ders kitabı



Şekil 7. İlişkisiz gösterim, Türkiye matematik ders kitabı

Şekil 6’da ABD ders kitabından rastgele seçilen konuyu açıklamaya yardımcı olan öğretimsel görsel yer verilmiştir. Şekil 7’de Türkiye ders kitabından rastgele seçilen, konu anlatımında etkisi olmayan, öğretimsel açıdan değeri bulunmayan bir gösterime yer verilmiştir. Araştırmada kitaplar incelenirken yapılan kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak gerçekleştirilmiş ve %90’lık uyum aranmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar görüş birliği ile düzeltilmiştir.

2.4. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma insan ve hayvan deneklerinin kullanımını gerektirmediği için Etik Kurul izni bulunmamaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Ders kitaplarındaki içerik düzeni

Araştırma yapılan üç ülkenin de 8.sınıf matematik öğretim programında yer alan ortak konular: “Üslü İfadeler ve İşlemler”, “Bilimsel Gösterim”, “Üçgen Çizme”, “Çokgenlerin Eşlik ve Benzerliği”, “Eğim” ve “Eşitsizlikler”dir. Bunlara ek olarak “Üslü İfadeler ve İşlemler” konusunun ABD’de 7, 8 ve 9. sınıflara

yayıldığı, “Bilimsel Gösterim” konusunun da 7 ve 8. sınıflarda işlendiği görülmüştür. Yine ABD’de “Çokgenlerin Eşlik ve Benzerliği” konusu 7, 8 ve 9. sınıflara yayılarak, “Eğim” konusu 8 ve 9. sınıflarda, “Eşitsizlik” konusu ise 6, 8 ve 9. sınıflara yayılarak işlenmiştir. Singapur’da ise ortak konulardan “Üçgen Çizimi” 6 ve 8. sınıflarda işlenmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

ABD, Singapur ve Türkiye'nin 8. sınıf matematik öğretim programında ortak olan konular

Konular	ABD	Singapur	Türkiye
Üslü İfadeler ve İşlemler	7-8-9	8	8
Bilimsel Gösterim	7-8	8	8
Üçgen Çizimi	6-8	8	8
Çokgenlerin Eşlik ve Benzerliği	7-8-9	8	8
Eğim	8-9	8	8
Eşitsizlikler	6-8-9	8	8

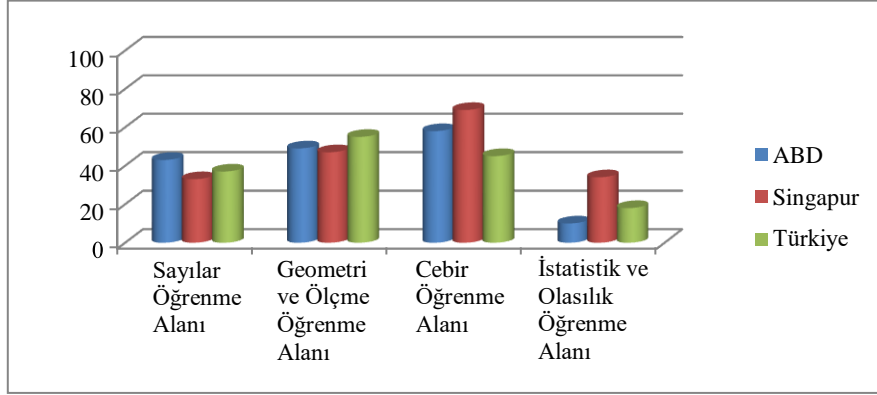
“Kareköklü Sayılar ve İşlemler”, “Gerçek Sayılar”, “Olasılık”, “Üçgende Kenar Bağlantıları”, “Pisagor Bağlantısı”, “Dönüşüm Geometrisi (Yansıma-Öteleme-Dönme)”, “Cebirsel İfadeler ve Çarpma”, “Doğrusal Denklem Grafikleri”, “Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler”, “Dik Prizmalar”, “Dik Silindir ve Yüzey Alanı”, “Dik Piramit”, “Histogram” ve “Verileri Uygun Grafik veya Tablo İle Gösterme” konuları hem Türkiye hem de ABD 8.sınıf matematik öğretim programında yer almaktadır. Bu konulardan “Dönüşüm Geometrisi (Yansıma-Öteleme-Dönme)” ve “Üçgende Kenar Bağlantıları” konuları Singapur’un 6, 7, 8 ve 9. Sınıf matematik ders kitaplarında yer almamaktadır. ABD ve Türkiye 8. Sınıf matematik öğretim programında ortak olan konulardan “Kareköklü Sayılar ve İşlemler”, “Gerçek Sayılar”, “Doğrusal Denklem Grafikleri”, “Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler”, “Dik Prizmalar”, “Dik Silindir ve Yüzey Alanı”, “Histogram” ve “Verileri Uygun Grafik veya Tablo İle Gösterme” Singapur’da 6. sınıfta, “Cebirsel İfadeler ve Çarpma”, “Dik Piramit” ve “Dik Koni” 7.sınıfta, “Olasılık” konusu ise hem 7 hem de 9. Sınıf matematik ders kitaplarında yer almaktadır. “Üçgenlerde Kenarortay-Açıortay-Yükseklik” ve “Üçgende Açık Bağlantıları” konuları ABD ve Singapur’da 6, 7, 8 ve 9. sınıf düzeylerinin hiçbirinde işlenmemiştir. Türkiye 8.sınıf matematik kitabında yer alan “Çarpanlar ve Katlar” ile “Ebob ve Ekok” konuları Singapur’da 6.sınıfta yer alırken “Çarpanlar ve Katlar” ABD’de 6 ve 7. sınıfta, “Ebob ve Ekok” konusu ise sadece 6. sınıfta yer almıştır. Öğrenme alanlarına göre bakıldığında ise “Üslü İfadeler ve İşlemler” ile “Bilimsel Gösterim” konularının her üç ülkenin de 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer aldığı, “Kareköklü Sayılar ve İşlemler” ve “Gerçek Sayılar” konularının ABD ve Türkiye’de 8. sınıf matematik ders kitaplarında yer alırken Singapur’da ise 6.sınıf matematik ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanına baktığımızda “Üçgen Çizme” ve “Çokgenlerin Eşlik ve Benzerliği” konularının her üç ülkede de 8.sınıflarda işlendiği, “Üçgenlerde Kenar Bağlantıları” ve “Dönüşüm Geometrisi” konularının ABD ve Türkiye’de 8.sınıfta yer alırken Singapur’da incelenen sınıf seviyelerinde yer almadığı görülmüştür. Ayrıca “Pisagor Bağlantısı”, “Dik Prizmalar”, “Dik Silindir ve Yüzey Alanı” ve “Dik Piramit” konuları ABD ve Türkiye 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer alırken Singapur’da farklı sınıf seviyelerinde işlenmiştir. “Dik Dairesel Silindirin Hacmi” konusu Türkiye’de 8.sınıfta işlenirken, ABD’de 7.sınıf ve Singapur’da 6.sınıf seviyelerinde yer almıştır. Bunlara ek olarak “Üçgenlerde Kenarortay-Açıortay- Yükseklik” ile “Üçgenlerde Kenar Uzunlukları İle Açık İlişkisi” konularının Türkiye 8.sınıf matematik ders kitabında yer almasına karşılık ABD ve Singapur’da incelenen sınıf seviyelerinde yer almadığı görülmüştür. Cebir öğrenme alanına bakıldığında “Doğrunun Eğimi” ve “Eşitsizlikler” konuları her üç ülkenin de 8.sınıf matematik ders kitabında işlenmektedir. “Özdeşlikler”, “Çarpanlara Ayırma” ve “Birinci Dereceden İki Bilinmeyenli Denklemler” konuları Türkiye’de 8. sınıfta işlenirken, ABD’de 9. Sınıf, Singapur’da ise 7.sınıfta işlenmiştir. Ayrıca “Cebirsel İfadeler ve Çarpma”, “Doğrusal Denklemlerin Grafiği” ile “Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler” konuları ABD ve Türkiye’de 8.sınıfta işlenirken, Singapur’da farklı sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Son olarak İstatistik olasılık ve veri analizi öğrenme alanına bakıldığında üç ülkenin de 8.sınıf matematik ders kitabında ortak konu bulunmadığı görülmüştür. Buna ek olarak “Basit Olayların Olma Olasılığı”, “Histogram” ve “Verileri Uygun Grafik veya Tablo İle Gösterme” konularının ABD ve Türkiye 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer aldığı, Singapur’da ise bu konuların 6, 7 ve 9. Sınıf olmak üzere farklı sınıf seviyelerinde bulunduğu görülmektedir.

ABD, Singapur ve Türkiye 8.sınıf matematik öğretim programı incelenip ortak olan konulara bakıldığında Türkiye ve ABD’deki ortak konuların %65, Türkiye ve Singapur’daki ortak konuların %20 ve ABD ile Singapur’un ortak konularının %20 olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye ile ABD 8.sınıf matematik öğretim programının daha uyumlu olduğunu göstermektedir. Türkiye 8.sınıf matematik öğretim programında yer alan çarpanlar ve katlar, ebob-ekok, kareköklü sayılar ve işlemler, gerçek sayılar, dik prizmalar, dik silindir ve yüzey alanı, dik dairesel silindirin hacmi, dik piramit, dik koni, cebirsel ifadeler ve çarpma, özdeşlikler, çarpanlara ayırma, doğrunun eğimi, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler, histogram, verileri uygun grafik veya tablo ile gösterme konularının tamamı Singapur’da birkaç yıl önceden işlenmektedir. Böylece Singapur matematik öğretim programı temel matematik konularıyla öğrencilerini Türkiye’ye nazaran daha erken yıllarda

tanıştırmaktadır. Singapur eğitim sisteminin matematiğin temel konuları ile öğrencileri erken karşılaştırması konuların daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin ileri düşünme seviyelerine geçişinde bir etken olabilir. Nitekim bu durum, Singapurlu öğrencilerin TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki başarılarının bir sebebi olarak da gösterilebilir.

3.1.1. Kitapların organizasyonu

Araştırma yapılan ülkelerde, konular Türkiye 8. sınıf matematik ders kitabı temel alınarak farklı sınıf düzeylerinde incelenmiş ve konuların işleniş durumu toplam sayfa sayılarına bakılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 8. Ders kitaplarındaki konuların öğrenme alanlarına göre sayfa sayıları dağılımı

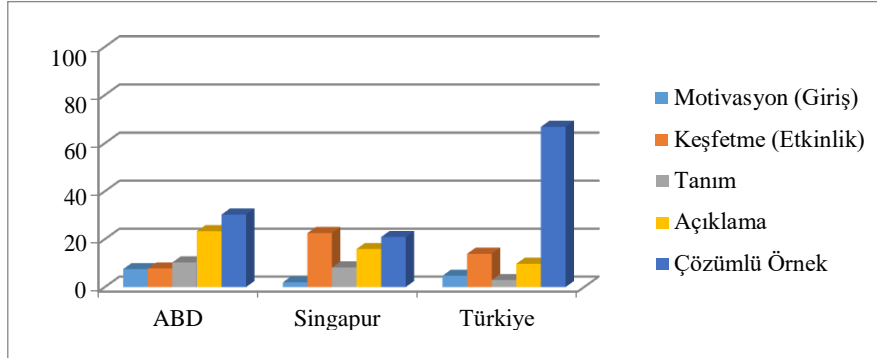
Grafığe baktığımızda sayılar öğrenme alanında ABD'nin bu alanda yer alan konuları diğer ülkelere göre nispeten daha çok ele aldığı, Singapur ve Türkiye arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Geometri ve ölçme öğrenme alanına baktığımızda Türkiye'nin konulara daha fazla yer verdiği görülmektedir. Bunun nedeni Türkiye 8.sınıf matematik konularından geometri ve ölçme öğrenme alanına ait olan konulardan bazılarının diğer ülkelerde incelenen sınıf seviyelerinde işlenmemiş olması olabilir. Cebir öğrenme alanına baktığımızda Singapur'un diğer ülkelere nazaran konulara daha fazla yer verdiği görülmektedir. Bu durumun Singapurlu öğrencilerin analitik düşünceleri üzerinde etkili olabileceği ve Singapur'un uluslararası sınavlardaki başarılarını etkilediği söylenebilir. Yine benzer bir farklılık istatistik ve olasılık öğrenme alanında da görülmektedir. Öğrencilerin temel konulara nazaran daha üst düzey düşüncelerini gerektiren bu konular da Singapur'da daha fazla ele alınmıştır. Benzer şekilde bu farklılığın da ülkenin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

3.2. Kitapların iç düzeni

ABD, Türkiye ve Singapur 8.sınıf matematik ders kitaplarının içerik olarak nasıl yapılandırıldığı, konu işleyişinin biçim olarak nasıl yapıldığı ve kitaplarda yer alan farklı bölümler bu araştırma başlığı altında incelenmiştir. Kapaktan itibaren karşılaştırma yaptığımızda yazarlara ilişkin ayrıntılı bilgilerin verildiği tek kitabın ABD kitabı olduğu görülmektedir. ABD ve Türkiye kitaplarında Singapur kitaplarından farklı olarak kitapların iç organizasyonu anlatılmış ve öğrencilerin kitaptan nasıl faydalanacağına dair açıklamalar yapılmıştır. Her üç ülkenin konu başlangıçlarında etkinlik bölümleri yer almakla birlikte sadece ABD ve Singapur ders kitaplarında önceki öğrenmelere ilişkin tekrar bölümleri yer almıştır. Bu durum önceki öğrenmeler ile yeni konular arasında ilişki kurulmasına ve öğrenmenin kolaylaşmasına sebep olarak gösterilebilir. Yine ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında konuların işlendiği sayfaların kenarlarında öğrencilerin dikkatini çekecek "düşünme zamanı, dikkat, gerçek yaşamda matematik, neler öğreneceğiz, yeni kelimeler" gibi başlıklar ile küçük açıklamalar yer almaktadır. Bu bilgi kutucuklarının kitapları rutin olmaktan çıkarıp daha eğlenceli, dikkat çekici ve farkındalık oluşturuvcu bölümler olduğu söylenebilir. ABD ders kitabında ayrıca matematiğe ilgiyi artırıcı oyunlara, sözlük, indeks, hesap makinesi kullanımı gibi bölümlere de yer verilmiştir. Her üç ülkenin ders kitaplarında anlatımların aralarında çözümlü örneklere yer verilmekle birlikte ABD ve Singapur ders kitaplarında çözümlü örneklerin ardından farklı soru tiplerine yer verilmiştir. Bunlar çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu vb. şekillerde olup öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiği ve kalıcılığı arttırdığı söylenebilir. Yine ABD ve Singapur ders kitaplarında birkaç bölüm bittikten sonra tekrar sorularına yer verilerek eski bilgiler hatırlatılmaktadır. Türkiye matematik ders kitabının sonunda proje örnekleri yer alırken, ABD matematik ders kitabının ünite girişlerinde proje konuları yer almaktadır. Singapur matematik ders kitabında projeye yönelik bir kısma yer verilmemiştir. ABD, Türkiye ve Singapur matematik ders kitaplarının sonunda ortak olarak cevap anahtarları yer almakla birlikte, ABD ve Türkiye'de ayrıca sözlük bölümü, ABD'de indeks bölümü ve Türkiye'de ise kaynakça bölümleri yer almaktadır.

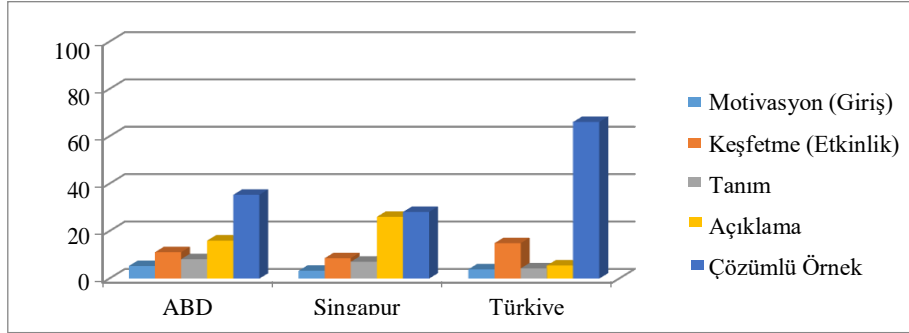
3.3. Konuların işlenişinde kullanılan kategoriler

Ders kitaplarında yer alan konular incelenerek bunların işlenişinde hangi kategorinin daha çok kullanıldığı ülkeler arasında kıyaslanmak istenmiştir. Her ülkenin ders kitabındaki konuların işlenişine ilişkin kelimeler sayılarak yüzdeleri belirlenmiştir.



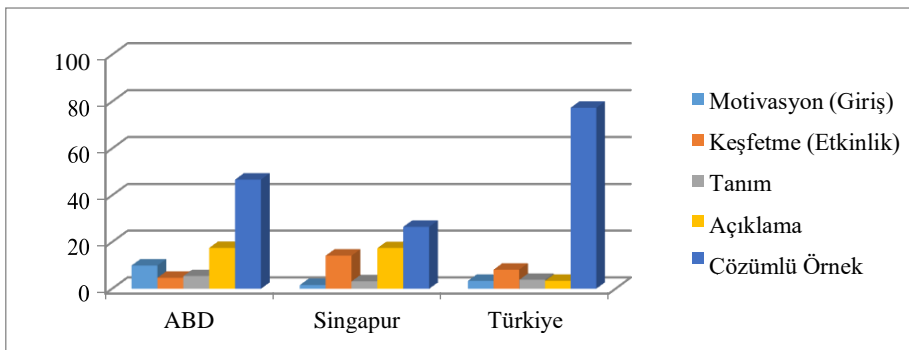
Şekil 9. Sayılar öğrenme alanının işlenişinde kullanılan kategorilerin yüzdesi

Grafığe bakarak ABD'nin açıklama ve ardından yoğun bir şekilde çözümlü örneğe yer verdiği görülmektedir. Bu durum bilgilerin kavratılıp uygulamaya geçirilmesi olarak yorumlanabilir. Singapur'a bakıldığında keşfetmenin en çok kullanılan kategori olduğu ve ardından çözümlü örneklerin yer aldığı görülmektedir. Böylece keşfettirilerek öğrenilen bilgilerin uygulanmayla pekiştirilmesi sağlanmak istenmiştir. Böyle bir yaklaşım ülkenin TIMSS gibi uluslararası sınavlarda daha başarılı olması ile de ilişkilendirilebilir. Türkiye'ye bakıldığında en yoğun kullanılan kategorinin çözümlü örnek olduğu ve ardından keşfetmenin yer aldığını görülmektedir. Ancak oranlara bakıldığında keşfetmenin az olması içselleştirilmeden uygulamaya ağırlık verildiğini gösterirken, bu durum ülkemizin matematik başarısızlığının sebeplerinden biri olarak gösterilebilir.



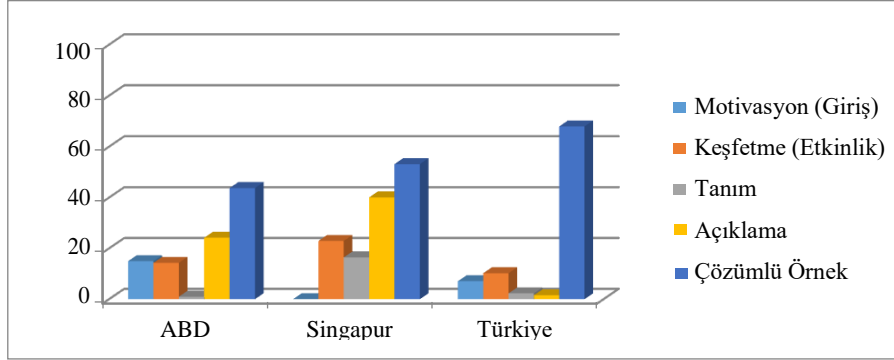
Şekil 10. Geometri ve ölçme öğrenme alanının işlenişinde kullanılan kategorilerin yüzdesi

Şekil 10 incelendiğinde ABD ve Singapur'un geometri ve ölçme alanında açıklamaya yer verdikten sonra yoğun olarak çözümlü örnek kullandıkları görülmektedir. Türkiye'de ise diğer ülkelerin açıklamayı kullanma yüzdelere nazaran daha az bir oranda keşfetme kullanılmış ve yine ağırlıklı olarak çözümlü örneklere yer verilmiştir. Grafikten de anlaşılacağı üzere bu öğrenme alanında çözümlü örneğin aktif kullanıldığı öğrenmelerin uygulayarak gerçekleştirilmeye çalışıldığı yorumu yapılabilir. Ancak Türkiye'deki ders kitabında diğer ülkelerden farklı olarak açıklamanın daha az yer almış olması ve diğer iki ülkenin başarıları göz önüne alındığında ülkemizde izlenen yolun pek de etkili olmadığını söyleyebiliriz.



Şekil 11. Cebir öğrenme alanının işlenişinde kullanılan kategorilerin yüzdesi

Cebir öğrenme alanına ilişkin veriler incelendiğinde ABD’de açıklamalara yer verilip ardından çözümlü örneklerin fazla yer aldığı görülmektedir. Singapur’da ise keşfetme ve açıklama birbirine yakın seyrederken burada da çözümlü örneğin fazlaca yer aldığı söylenebilir. Cebir öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarına nazaran daha soyut düşünme gerektirdiği bilinmektedir. ABD ve Singapur’un matematik başarıları göz önüne alındığında açıklama ve çözümlü örnekler yer vermesi bu yaklaşımın cebir öğrenme alanına ilişkin doğru bir yol olduğunu destekler niteliktedir. Ayrıca Singapur’un uluslararası sınavlarda ABD’den daha başarılı olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu ülkenin keşfetmeye daha fazla yer vermiş olması cebir öğrenme alanında keşfetmenin de daha fazla yer almasının başarı artırıcı etkisi olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Türkiye’de ise durum biraz daha farklı görünmektedir. Çözümlü örneklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı alana ilişkin diğer kategorilerin birbirlerine üstünlükleri bulunmamaktadır.



Şekil 12. İstatistik ve olasılık öğrenme alanının işlenişinde kullanılan kategorilerin yüzdesi

İstatistik ve olasılık öğrenme alanında kullanılan kategorilere bakıldığında, ABD ve Singapur’un konuları açıkladıktan sonra bol miktarda çözümlü örneğe yer verdiğini söyleyebiliriz. Singapur’da buna ek olarak keşfetmenin ABD’dekine nazaran daha fazla yer aldığı da görülmektedir. Bu durumun öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı çıkarımı yapılabilir. Türkiye’de ise çözümlü örnek dışındaki kategorilerin birbirlerine üstünlüklerinin bulunmadığını, yoğun olarak çözümlü örneklere yer verildiğini söyleyebiliriz. Yine üç ülkenin matematik başarıları göz önüne alındığında Türkiye’nin uyguladığı yaklaşımın matematik başarısında doğru bir yol olmadığı çıkarımı da yapılabilir.

Araştırmada ayrıca konuların sunulmasında hâkim olan yaklaşımlardan çözümlü örneklerin sayıları ülkelere göre değerlendirilmiş, konu işlenişlerinde çözümlü örnekleri en fazla kullanan ülkenin Türkiye, daha sonra ABD ve en az kullanan ülkenin ise Singapur olduğu görülmektedir. Çözümlü örnekleri kullanma açısından Türkiye kitabının ABD kitabı ile daha uyumlu ve Singapur kitabından daha farklı olduğu sonucu çıkarılabilir. ABD ve Türkiye matematik öğretim programlarının daha uyumlu olması ve ortak konuların daha fazla olmasının elde edilen bu sonuca etkisi olduğu da söylenebilir.

3.4. Ders kitaplarındaki görsel tasarım

Bu bölüm ilişkili ve ilişkisiz gösterim sayıları ve ilişkili gösterimlerin yoğunluğu karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir. ABD, Singapur ve Türkiye 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer alan görsel tasarımlar (resim, tablo, grafik, fotoğraf, şekil vb.) sayılarak ilişkili ve ilişkisiz olanlar belirlenmiştir.

Tablo 4.

İlişkili ve İlişkisiz Gösterim Sayıları

Gösterimler/Ülkeler	ABD	SİNGAPUR	TÜRKİYE
İlişkili Gösterim	278	216	295
İlişkisiz Gösterim	45	7	74
TOPLAM	323	223	369

ABD, Singapur ve Türkiye 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer alan ilişkili gösterimlerin kapladığı alanların kitaplardaki anlatım sayfalarının yüzde kaçını kapladığı belirlenmek istenmiştir. Konular öğrenme alanlarına ayrılarak yüzdeler belirlenmiş ve tabloya işlenmiştir.

Tablo 5.

İlişkili ve İlişkisiz Gösterim Sayıları

Gösterimler/Ülkeler	ABD	SİNGAPUR	TÜRKİYE
İlişkili Gösterim	278	216	295
İlişkisiz Gösterim	45	7	74
TOPLAM	323	223	369

Tablo 5'e göre ABD'de ilişkili gösterim sayısı 278, ilişkisiz gösterim sayısı 45; Singapur'da ilişkili gösterim sayısı 216, ilişkisiz gösterim sayısı 7 ve Türkiye'de ilişkili gösterim sayısı 295, ilişkisiz gösterim sayısı 74 olarak belirtilmiştir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi ülkelerin kullandıkları ilişkili gösterim sayılarının yakın olmasına karşılık ilişkisiz gösterimler en fazla Türkiye kitabında bulunmaktadır. Bu durumun öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, konuya odaklanmalarında sorunlara bile yol açabileceği söylenebilir.

ABD, Singapur ve Türkiye 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer alan ilişkili gösterimlerin kapladığı alanların kitaplardaki anlatım sayfalarının yüzde kaçını kapladığı belirlenmek istenmiştir. Konular öğrenme alanlarına ayrılarak yüzdeler belirlenmiş ve tabloya işlenmiştir.

Tablo 6.

İlişkili Gösterimlerin Yüzde Olarak Kapladığı Alan

Öğrenme Alanları/Ülkeler	ABD	SİNGAPUR	TÜRKİYE
Sayılar Öğrenme Alanı	%2,92	%0,99	%2,53
Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanı	%3,82	%4,81	%11,39
Cebir Öğrenme Alanı	%1,93	%5,05	%9,62
İstatistik ve Olasılık Öğrenme Alanı	%9,83	%5,66	%7,9

Tablo 6'ya göre ABD'de Sayılar Öğrenme Alanında %2,92, Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında %3,82, Cebir Öğrenme Alanında %1,93 ve İstatistik ve Olasılık Öğrenme Alanında %9,83 ilişkili gösterim yer almıştır. Singapur'da Sayılar Öğrenme Alanında %0,99, Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında %4,81, Cebir Öğrenme Alanında %5,05 ve İstatistik ve Olasılık Öğrenme Alanında %5,66 ilişkili gösterime yer verilmiştir. Türkiye'de ise Sayılar Öğrenme Alanında %2,53, Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında %11,39, Cebir Öğrenme Alanında %9,62 ve İstatistik ve Olasılık Öğrenme Alanında %7,9 ilişkili gösterim yer almaktadır. Öğrenme alanlarına göre ilişkili gösterimlerin kapladıkları alan yüzdeler hâlinde hesaplanmıştır. Tablo 5'e baktığımızda sayılar öğrenme alanında Singapur'un ilişkili gösterime Türkiye ve ABD'den daha az yer ayırdığı, geometride Türkiye'nin ilişkili gösteriminin çok fazla olduğu, cebir öğrenme alanında ABD'nin ilişkili gösterime az yer verdiği ve istatistik ve olasılık öğrenme alanında en çok ABD'nin ilişkili gösterime yer ayırdığını görmekteyiz. İlişkili gösterim sayıları da göz önüne alındığında gösterim sayılarının yakın olmasına karşın Türkiye'deki gösterimlerin yüzde olarak en çok yer kapladığı görülmektedir. Bu durum Türkiye matematik ders kitaplarında görsel tasarımlara fazlaca yer verildiği sonucunu ortaya koyabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye, ABD ve Singapur matematik ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada öncelikli olarak ülkelerin matematik öğretim programlarının uyumuna bakılmış ve ABD ile Türkiye'nin öğretim programlarının daha uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Singapur'da Türkiye 8.sınıf matematik öğretim programında yer alan bazı konuların birkaç yıl öncesinden işlendiği görülmüştür. Bu durum Singapur'daki öğrencilerin temel matematik konularıyla daha erken tanışmasına ve ileri düzeyde düşünme yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir. 2011 TIMSS sonuçlarına baktığımızda Singapur'un Türkiye ve ABD'den daha başarılı olduğu görülmektedir. Türkiye'nin TIMSS'de başarılı olan Singapur gibi ülkelerin yaptığı gibi temel kavramlara daha çok odaklanması gerekmektedir (Güner vd., 2013). Temel matematik kavramları iyi öğrenildiğinde ikincil düzey kavramların öğrenilmesi hem daha kolaylaşır hem de daha hızlanır (Ma, 1999). Ayrıca bu gibi uluslararası değerlendirme çalışmaları ile pek çok ülke eğitim sistemlerini gözden geçirmekte; zaman içerisinde gerçekleştirdikleri reformların ve yatırımların öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde ne derece etkili olduğu hakkında bilgi edinebilmektedirler (Grek, 2009). Öğretim programının uluslararası sınavlardaki başarı üzerinde etkili olduğu (Stevenson vd., 1982) sonucundan yola çıkarak Singapur'un matematik öğretim programının başarılı olduğu da söylenebilir.

Kitapların organizasyonuna ilişkin öğrenme alanlarının sayfa sayıları karşılaştırılmış ve sayılar öğrenme alanına en fazla ABD'nin yer verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Geometri ve ölçme alanına ise Türkiye'nin diğer iki ülkeden daha fazla yer verdiği sonucu ortaya çıkmış, Cebir ile istatistik ve olasılık öğrenme alanlarında ise Singapur'un ABD ve Türkiye'den daha fazla yer ayırması temel matematik konularının daha önceki sınıf düzeylerinde işlenmiş olmasından kaynaklanabilir. Bu alanların analitik düşünme ve bilişsel olarak daha üst düzey düşünme ve çıkarım gerektiren alanlar olması Singapur'un uluslararası sınavlardaki başarısının bir sebebi olarak gösterilebilir. Öyle ki, cebirsel düşünme matematiğin tümü üzerine hâkim olan esas unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Van De Walle vd., 2012). Bu sonuç ülkelerin TIMSS ve PISA gibi uluslararası karşılaştırmaların yapıldığı sınavlardaki başarı durumları ile kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel düzeyi yükseldikçe matematik başarılarının da arttığı sonucu ile paralellik göstermektedir (Recher, 2012).

Araştırmada matematik ders kitaplarının her birinin iç tasarımları incelenmiştir. ABD kitabında matematiğe ilgiyi artırıcı oyunlara, sözlük, indeks, hesap makinesi kullanımı gibi ders kitabı olmanın yanı sıra referans kaynağı olması durumu Erbaş ve Alacacı'nın (2010) sonuçları ile paralellik göstermektedir. ABD ve Singapur

matematik ders kitaplarında Türkiye matematik ders kitaplarında yer almayan “neler öğreneceğiz” “gerçek yaşamda matematik” gibi kitabı rutin olmaktan çıkarıcı bölümler yer almakta ve önceki öğrenmelerin kısaca tekrar edildiği bölümler bulunmaktadır. Bu durum sarmal bir eğitim sistemine sahip olan Türkiye için ciddi bir eksiklik. Singapur matematik ders kitabında ayrıca “dikkat” “şimdi düşünme zamanı” gibi bölümler öğrencinin kitapla olan etkileşimini arttırmaktadır. Ayrıca açıklamaların ya da çözümlü örneklerin altında yer alan “yöntem 1” “yöntem 2” gibi farklı durumların gösterildiği bölümler ile öğrencilerin bireysel düşüncelerine olanak sağlanmakta ve aktif katılımlarını sağlayıcı bölümler ile de Weinberg ve Wiesner’in (2011) kitabın okuyucu odaklı olma nitelendirmesi ile uyum göstermektedir. Singapur matematik ders kitaplarında farklı yöntemlerin sunulması Özer’in (2012) Türk kitabındaki problem çözmenin sonuç odaklı olduğu, Singapur kitabında ise çözüm yollarına da önem verildiği görülmekte sonucuyla paralellik göstermekte ve uluslararası sınavlarda Singapurlu öğrencilerin uygun problem çözme stratejilerini kullanmada doğru kararlar verebildiği görülmektedir (Cai, 2003). Her üç ülkenin ders kitabında da çözümlü örnekler ve ardından çözümsüz sorular yer almıştır. Singapur ve ABD’de farklı olarak değişik soru tiplerine yer verilerek öğrencinin farklı soru tarzlarını da tanıması sağlanmaktadır. Ders kitaplarının yazımında soru çeşitliliğine önem verilmesi, kitaplardaki uygulama ve sonuç çıkarma sorularının artırılması ve hatta TIMSS sorularını içeren kitapçıkların öğrencilere sunulması matematik başarısının artmasına etkiler (Güner vd., 2013) sonucuna da paralel olarak Türkiye ders kitaplarında soru çeşitliliği artırılmalıdır.

Her üç ülke de motivasyon, etkinlik, tanım, açıklama ve çözümlü örnek yaklaşımlarını kullanarak konuları işlemişlerdir. Konular öğrenme alanlarına ayrılarak hâkim olan yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Sayılar öğrenme alanında Türkiye ve ABD çözümlü örneği diğer yaklaşımlardan fazla kullanmışlardır. İki ülke de açıklama ile konuları anlatmış ve çözümlü örnekler üzerinden işlenişe devam etmişlerdir. Singapur ise en çok keşfetmeyi kullanmış ve etkin katılımı içselleştirilen konular çözümlü örnekler ile pekiştirilmiştir. Bu durumun öğrenmenin kalıcılığını arttıracığı söylenebilir. Geometri ve ölçme alanında her üç ülkenin de çözümlü örneğe fazlaca yer verdiği görülmektedir. Türk öğrencilerin TIMSS gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda uzamsal görselleştirme becerisi beklenen geometri sorularında başarı gösterememesi (Olkun & Aydoğdu, 2003), Türk ders kitaplarında geometri öğrenme alanındaki soruların görselleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığına bir göstergesidir (Özer, 2012). Bu sonuçla paralel olarak geometri ve ölçme öğrenme alanında Türkiye matematik ders kitaplarındaki çözümlü örnek yaklaşımının hâkim olmasının Türk öğrencilerin matematik başarısı üzerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz. Bu kadar fazla soru yer almasına rağmen beklenen başarının sağlanamaması öğrenme alanında yer alan çözümlü örneklerin ayrıca incelenmesini gerektiren bir araştırma sorusu olabilir. Cebir ile istatistik ve olasılık öğrenme alanlarına bakıldığında Singapur’un diğer iki ülkeye nazaran etkinlik (keşfetme) yaklaşımını daha fazla kullanmış olmasının yine bu ülkedeki öğrencilerin öğrenme alanına ilişkin konuları daha fazla içselleştirmesine sebep olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Görsel öğelerin anlamayı hızlandırıp, açıklamaya ve metne olan ihtiyacı azaltacağı, özellikle somut düşünmeye yatkın bu yaştaki öğrenciler için açıktır (Erbaş vd., 2012). Her üç ülkenin matematik ders kitaplarındaki toplam gösterim sayılarına baktığımızda gösterimlerin en fazla Türkiye’de kullanıldığını görmekteyiz. Bu durum bir başka araştırmadaki Türkiye matematik ders kitaplarında Singapur ve ABD’ye nazaran gösterimler ile açıklayıcı durumlar daha çoktur (Erbaş & Alacacı, 2009), sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak gösterimlerin sayısından daha çok ilişkili ya da ilişkisiz olduğunun önem taşıdığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda Türkiye matematik ders kitaplarında ilişkisiz gösterim sayısının da fazla olduğu görülmekte ve bu durumun anlam karmaşasına ya da yersiz görsel yoğunluğa neden olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Beckmann’ın 2004 yılında yaptığı araştırmada, Singapur’daki matematik ders kitaplarında yer alan problemlerde kullanılan resimlerin ve şemaların, öğrencilerin problemleri anlamadan çözmelerinden ziyade çözüm yollarını destekleyecek sağlam kavramsal dayanaklar oluşturmalarına yardımcı olduğu ve bu görsel öğeler sayesinde Singapurlu çocukların matematikte yüksek performans gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakarak gösterimlerin sayısından daha çok niteliğinin ön planda olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca ilişkili gösterimlerin yoğunluklarına da bakıldığında Singapur matematik ders kitaplarının daha sade olduğu, Türkiye ve ABD matematik ders kitaplarında görsellerin daha yoğun olduğu sonucu Erbaş vd.’nin (2012) araştırma sonucu ile çelişmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda oluşan önerilerden biri Singapur öğretim programında olduğu gibi Türkiye matematik öğretim programında da temel konulara daha alt sınıf düzeylerinde yer verilerek ileriki sınıflarda daha üst düzey düşünme becerileri gerektiren konulara yer verilebileceğidir. Böylece öğrencilerin bilgi düzeyinden analitik düşünme ve sentez düzeylerine daha hızlı ilerlemeleri ve ülkemizdeki matematik başarısının artması sağlanabilir. ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında sayfa kenarlarında dikkat uyandırıcı, bilgi verici ve araştırmaya yönlendirici paylaşımlar bulunmaktadır. Bu tarz paylaşımların Türkiye matematik ders kitaplarında da yer alması etkili olabilir. Özellikle sarmal yapıya sahip öğretim programımızda önceki bilgileri hatırlatıcı kısımların mutlaka sunulması gerekmektedir. Bu durum ciddi bir eksiklik. Yine ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında oyun ya da interaktif çalışma ve soru çözme durumlarına ulaşabilecekleri linkler ve internet adresleri kitapların alt kısımlarında verilmiştir. Türkiye’de de ders kitaplarının alt kısımlarında son yıllarda

gelişim gösteren EBA'daki konuya ilişkin anlatım ya da sorulara erişebilecekleri linklerin yer alması fayda sağlayacaktır. Araştırma sonucuna göre ABD ve Singapur matematik ders kitaplarında çözümlü soruların ardından farklı tarzlarda sorular yer almakta ve başka araştırmaların sonucuna göre soruların giderek zorluk dereceleri de artmaktadır. Türkiye matematik ders kitaplarında da konu bitiminde farklı ve zorluk dereceleri artan sorulara yer verilmesi fayda sağlayabilir.

Bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde geliştirilerek tekrarlanabilir. Böylece geniş bir perspektiften bakarak ortaokul matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afonso, N., & E. Costa. (2009). *Use and circulation of OECD's "Programme for International Student Assessment" (PISA) in Portugal*. Knowledge and Policy Project.
- Alajmi, A. H. (2012). How do elementary textbooks address fractions? A review of mathematics textbooks in the USA, Japan, and Kuwait. *Educational Studies in Mathematics*, 79, 239-261.
- Anılan, H. & Anagün, Ş. S. (2007). Öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri. E. Erginer (Ed.), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (ss. 261-268). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aydoğdu-İskenderoğlu, T. & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlilik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bütüner, S. Ö. (2009, Nisan 18). *Matematik eğitiminde uluslararası platformda neredeyiz? Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu 5*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- Cai, J., Lo, J. J., & Watanabe, T. (2002). Intended treatment of arithmetic average in US and Asian school mathematics textbooks. *School Science and Mathematics*, 102, 391-404.
- Dolin, J., & Krogh, L. (2010). The relevance and consequences of PISA science in a Danish context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 565-592.
- Erbaş, A. K. & Alacacı C. (2009). *6 ve 7. sınıf Türk matematik ders kitaplarının Amerikan ve Singapur ders kitapları ile karşılaştırmalı bir analizi*. Tübitak.
- Ercikan, K., & Koh, K. (2005). Examining the construct comparability of the english and french versions of TIMSS. *International Journal of Testing*, 5(1), 23-35.
- ERG. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc
- Fan, L., & Zhu, Y. (2000). Problem solving in Singaporean secondary mathematics textbooks. *The Mathematics Educator*, 5(1/2), 117-141.
- Figazzolo, L. (2009). *Testing, ranking, reforming: Impact of PISA 2006 on the education policy debate*. Education International.
- Ginsburg, A., & Leinwand, S. (2005, November 11-13). *Singapore math: Can it help close the US mathematics learning gap*. CSMC's First International Conference on Mathematics Curriculum, University of Chicago, Chicago, IL.
- Greş, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Güner, N., Sezer, R. & Akkuş İspir, O. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin TIMSS hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-29.
- Kabael, T. & Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazar becerilerinin PISA soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2), 321-349.
- Karancı, O. (2011). *7. sınıf ve 8. sınıf Türk ve Singapur matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Khalidova, E. (2015). *Türkiye-Kazakistan ilköğretim 5. sınıf matematik ders kitapları üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kılıç, B. G. (2005). TIMSS-R çalışmasında Türkiye. A. Altun & S. Olkun (Ed.), *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik, fen, teknoloji, yönetim* içinde (ss. 78-96). Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi.
- Li, Y. (1999). *An analysis of algebra content, content organization and presentation, and to-be-solved problems in eighth-grade mathematics textbooks from Hong Kong, Mainland China, Singapore, and the United States* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E., Sims, V., & Tajika, H. (1995). A comparison of how textbooks teach mathematical problem solving in Japan and the United States. *American Educational Research Journal*, 32, 443-460.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1980). *An agenda for action: Recommendations for school mathematics of the 1980s*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

- Neumann, K., Fischer, H., & Kauertz, A. (2010). From PISA to educational standards: The impact of large-scale assessments on science education in Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 545–563.
- Olkun, S. & Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS) nedir? Neyi sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikler. *İlköğretim Online*, 2(1), 28–35.
- Özdoğan, S. (2010). *A comparative analysis of perimeter, area and volume topics in the selected sixth, seventh and eight grades mathematics textbooks from Turkey, Singapore and The United States* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Özer, E. (2012). *Türkiye, Singapur ve Amerika ders ve çalışma kitaplarındaki soruların karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özer, E., & Sezer, R. (2014). A comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8th grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 411-421.
- Özgelidi, M., & Çakıroğlu E. (2011). A study on mathematics teachers' use of textbooks in instructional process. In *Proceedings of at the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2349-2355). Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02158191/document>
- Özgelidi, M., & Esen, Y. (2010). Analysis of mathematical tasks in Turkish elementary school mathematics textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2277-2281.
- Pavesic, B. J. (2008). Science achievement, gender differences, and experimental work in classes in Slovenia as evident in TIMSS studies. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 94-104.
- Pepin, B., & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: A way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33(5), 158-175.
- Reçber, H. (2012). *Türkiye 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve ülkeler arası karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Rezat, S. (2006). A model of textbook use. *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 409–416.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., & Cogan, L. S. (2001). *Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning*. Jossey-Bass.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., & Raizen, S. A. (1997). *A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education*. Kluwer.
- Son, J. (2011). A global look at math instruction. *Teaching Children Mathematics*, 17(6), 360–370.
- Son, J., & Senk, S. (2010). How reform curricula in the USA and Korea present multiplication and division of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 117–142.
- Stevenson, H. W., & Bartsch, K. (1992). An analysis of Japanese and American textbooks in mathematics. In R. Lestma & H. J. Walberg (Eds.), *Japanese educational productivity*. University of Michigan Center for Japanese Studies.
- Toluk, Z. (2005). Türkiye’de matematik eğitiminin genel bir resmi: TIMSS 1999. A. Altun, A & S. Olkun (Ed.), *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik, fen, teknoloji, yönetim içinde* (ss. 1-19). Anı Yayıncılık.
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 315-327.
- Ubuz, B. & Sarpkaya, G. (2014). İlköğretim 6. sınıf cebirsel görevlerin bilişsel istem seviyelerine göre incelenmesi: Ders kitapları ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(2), 594-606.
- Van De Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (7. Baskı, Çev. Ed. S. Durmuş). Nobel Akademik.
- Weinberg, A., & Wiesner, E. (2011). Understanding mathematics textbooks through reader-oriented theory. *Educational Studies in Mathematics*, 76(1), 49–63.
- Yayan, B., & Berberoğlu, G. (2004). A re-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 87-104.
- Zhu, Y., & Fan, L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 609-626.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In order to keep up with the changing and developing world, countries are trying to update their education programs, demonstrate the importance of positive sciences, and educate their younger generations accordingly. A number of changes are occurring in mathematics education in line with changing educational approaches. In mathematics education, factors such as problem solving, reasoning, association, and proof have come to the fore. Certain standards were established at the international level and a document was published by the National Council of Mathematics Teachers (2000) titled the *principles and standards of school mathematics*.

Countries participate in comparative studies and exams where international comparisons are made allow countries to make assessments about how well they educate their students (Brown & Brown, 2007). Countries also evaluate their education systems through such international evaluation studies and learn how the innovations they have introduced affect their students (Grek, 2009).

International comparisons require countries to review the educational materials used as well as their educational programs and to compare them with other countries' programs and textbooks (Acat et al., 2007). Numerous studies have been carried out to analyze the potential impact of textbooks on students' mathematical achievements (Cai et al., 2002; Li, 1999; Özdoğan, 2010; Özer & Sezer 2014; Özgeldi & Çakıroğlu, 2011; Özgeldi & Esen 2010; Pepin & Haggarty, 2001; Reçber 2012; Rezat, 2006; Schmidt et al., 1997; Ubuz & Sarpkaya, 2014; Zhu & Fan, 2004). The number of such studies have increased thanks to international evaluations, and the study of textbooks of mathematics and science have gained momentum (Alajmi, 2012; Schmidt et al., 2001; Son, 2012; Son & Senk, 2010).

The aim of this study is to compare the mathematics textbooks of Singapore which has a high level of success in international exams with the American mathematics textbooks which have a moderate level of success in international exams, and Turkish 8th grade mathematics textbooks in terms of content and visuality based on the topics included in the Turkish textbook. Thus, answers to the following questions were sought:

- 1- How are the content layouts designed in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore?
- 2- How are the internal layouts designed in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore?
 - 2.1- How much motivation is included in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?
 - 2.2- How long is the definition part in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?
 - 2.3- How long is the description part in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?
 - 2.4- How long is the solved sample part in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?
 - 2.5- How many associated representations are there in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?
 - 2.6- How many unrelated screenings are available in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?
 - 2.7- How much space does the associated representation occupy on a page in the mathematics textbooks in Turkey, the USA, and Singapore in terms of the learning areas?

2. METHOD

This study was carried out on the basis of 8th grade topics in the Mathematics Curriculum in Turkey. The American and Singaporean 6th, 7th, 8th and 9th grade mathematics textbooks were examined and their content layouts, internal layouts, the approaches used in the presentation of the topics, and visual designs were examined.

The textbooks used for comparison were *Maths: Applications & Concepts*, which was identified as the most used textbook at the 8th grade level in a study of 100 school districts in the United States; the *New Syllabus (1, 2, 3, 4) book series* in Singapore, and the 8th grade Turkish textbook by Sevgi Publishing. The document analysis technique was used in the study.

2.1. Content layout in the textbooks

In this section, the topics are included in the Turkish 8th grade mathematics textbook are compared with those in the Singaporean and American 8th grade textbooks.

2.2. Internal layout of the textbooks

Using sample photographs, the comparison of the internal layouts of the textbooks are made.

2.3. Categories used for topics in the textbooks

In this section, the topics in the textbooks are divided into learning areas, and five main categories which Rezat (2006) uses for book analysis, namely, *motivation*, *discovery*, *definition*, *description*, and *resolution of the sample* are used to examine the textbooks in more detail.

2.4. Visual design in the textbooks

In order to look at the visual design of the textbooks, the number and intensity of related/ unrelated screenings: photos, pictures, tables, figures, numbers, and percentages in the textbooks were found and compared.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

3.1. Content layout in the textbooks

When making comparisons in the textbooks, the topics in the Turkish 8th grade mathematics curriculum were based. It was seen that 65% overlap was observed in the Turkish and American textbooks, 20% in the Turkish and Singaporean textbooks, and 20% of in the American and Singaporean textbooks.

3.1.1. Organization of books

Numbers have been given more space for learning geometry in the U.S., for learning algebra in Turkey, and for learning statistics and probability in Singapore. It can be said that Singapore can have a positive impact on developing the students' analytical thinking which also affects Singapore's achievements in international exams.

3.2. Internal layout of textbooks

Unlike Singaporean books, the American and Turkish books explain how well students will benefit from the textbook. The textbooks of all countries contain event sections at the beginning of the topic, while only the American and Singaporean textbooks feature revisions. While the all textbooks contain examples with solutions, different question types are given more in the USA and Singapore. It can be said that that makes learning more effective and increases permanence.

3.3. Categories used for processing topics in textbooks of countries

In the field of number learning, explanations and solved samples are used mostly in the American textbook. Discovery is used mostly in the Singaporean textbook. In the Turkish textbook, solved samples are used the most. The American and Singaporean textbooks use explanations and solved samples in geometry and measurement mostly. The Turkish textbook uses a lesser percentage of discovery and solved samples.

In the field of algebra learning, there are examples with solutions after the introduction in the American textbook. In the Singaporean textbook, following discovery and explanation, there are examples with solutions. Given the mathematical achievements of the United States and Singapore, explanation and solved samples appears to be right way to learn algebra.

In the field of statistics and probability learning, it can be said that the American and Singaporean textbooks have plenty of solutions following the introduction. In Singapore, however, exploration is used more. In the Turkish textbook, the solved sample is used a lot, and other categories do not have superiority to each other.

3.4. Visual design in the textbooks

In the field of number learning, the Singaporean textbook allocates less space to associated representation than its Turkish and American counterparts. The percentage of associated representation in geometry in the Turkish textbook is very high. The American textbook offers little space for associated representation in algebra learning, and it reserves the most space for associated representation in the field of statistics and probability learning. The representation numbers in the Turkish textbook take up the most space in terms of percentages, although the number of screenings is close.

The analysis shows that the American and Turkish curricula are more compatible, while in Singapore some topics are taught several years before. This may allow the students in Singapore to become acquainted with some basic mathematics concepts earlier and improve their ability to think at an advanced level. Singapore has devoted more space to algebra and the fields of statistics and probability. The fact that these areas require analytical thinking and cognitively higher level thinking and inference can be cited as the reason for Singapore's success in international exams.

The results Show that basic subjects may be included in the Turkish mathematics curricula at lower grade levels as is the case in Singapore.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma insan ve hayvan deneklerinin kullanımını gerektirmediği için Etik Kurul izni bulunmamaktadır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı %50, %50 şeklindedir.

Aslıhan ATA ÖZER: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma aşamaları tez çalışması esnasında yürütülmüştür ve makale yazılırken kullanılmıştır.


Doç. Dr. Hakan YAMAN: Yöntemin belirlenmesi, sürecin yürütülmesi ve danışmanlık makale yazımı süresince gerçekleştirilmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 03.04.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 06.08.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.12.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-909026>

YARATICI DRAMA TEKNİĞİ KULLANIMININ 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRENCİ TUTUMUNA ETKİSİ*

Dilek AYNA¹, Rıfat GÜNDAY²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı dramaya ilişkin tutumlarını saptamaktır. Araştırmanın çalışma gruplarını Samsun merkezde bulunan özel bir ortaokulun 8.sınıfında eğitim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bunlardan 20'si deney, 20'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışmadaki deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiş olup süreç, 8. sınıf devlet kitabında bulunan diyaloglarla yürütülmüştür. Kontrol grubu ile devlet kitabındaki diyaloglar ve mevcut eğitim programında bulunan etkinlikler çerçevesinde ders işlenirken deney grubu ile ise söz konusu kitaptaki diyaloglar yaratıcı drama teknikleriyle işlenmiştir. Çalışma 14 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da uygulamaya başlamadan önce (1. hafta) ve uygulama sonunda (14. hafta) aynı tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama analizinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, yaratıcı drama teknikleri kullanılarak okuma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı deney grubu öğrencilerinin, mevcut geleneksel etkinliklerin izlendiği kontrol grubuna ve ön test tutum ölçeği sonuçlarına kıyasla uygulama süreci sonunda İngilizce okuma becerisine karşı olumlu yönde tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenimi/öğretimi, yaratıcı drama tekniği, okuma becerileri, tutum


THE IMPACT OF USING CREATIVE DRAMA TECHNIQUES ON STUDENT ATTITUDE ON THE 8TH GRADERS' ENGLISH READING SKILLS


ABSTRACT

The aim of this research is to determine the attitudes of 8th graders towards creative drama in order to improve their reading ability in English class. The study groups are 40 students in the 8th grade of a private secondary school in the centre of Samsun. Of these, 20 are in the experimental group and 20 are in the control group. In practice, experimental and control sample groups are randomly determined. The implementation studies were carried out with the dialogues contained in the 8th grade state book. The dialogues between the control group and the state book were examined within the framework of the activities in the current training program. With the experimental group, the dialogues in the book were continued by applying creative drama techniques. The study took place over a period of 14 weeks. Both groups are given a 1st week before starting the application and 14th at the end of the application. The same attitude scale was applied during the week. Quantitative research method was used in data collection analysis of the research. The findings suggest that experimental group students, whose reading skills were tried to be improved using creative drama techniques, developed a positive attitude towards the ability to read English at the end of the application process compared to the control group where current traditional activities are monitored and the results of the pre-test attitude scale.

Keywords: Foreign language learning/teaching, creative drama technique, reading skills, attitude

* Bu çalışma 8. sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı adlı tezden üretilmiştir.

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dilekayna55@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-5221-2425>

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rgunday@omu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-8356-5098>

1. GİRİŞ

Yabancı dil eğitiminde yıllardır kullanılan yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler öğrenenlerin hedeflerine ulaşmada büyük önem arz etmektedir. Söz konusu yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler her dönem bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle kendilerini yenileyip öğrenme süreçlerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığı 1980’li yıllardan itibaren yaygın bir şekilde uygulanan iletişimsel yaklaşım, 1990’lı yıllarda uygulanmaya başlanan göreve dayalı yaklaşım ve 2000’li yıllardan itibaren tüm dünyada benimsenen eylem odaklı yaklaşım, öğreneni merkez alan ve onlara öğrenme sürecinde aktif olarak rol veren yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar ve yöntemlerin yanı sıra son yıllarda yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek farklı teknik arayışları da dikkat çekmektedir. Çünkü öğrenen için en önemli unsur, etkin ve işlevsel şekilde öğrenme sürecini tamamlamaktır. Buna göre alan yazında karşımıza çıkan ve en sık kullanılan teknikler, soru-cevap tekniği, benzetim tekniği, gösterim tekniği, beyin fırtınası ve rol oyunudur. Aynı zamanda eğitim süreçlerinin diğer alanlarında da sıkça kullanıldığı görülen yaratıcı drama tekniğinin de yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlandığı gözlemlenmektedir. Bu durum alan yazında yapılmış birçok nicel ve nitel araştırmaya yansımıştır.

Türkiye’de de yabancı dil eğitime yönelik araştırmaların artış gösterdiği alanlardan birisi yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama tekniğinin kullanılmasıdır. Zira izlenen yöntemler kadar sınıf içinde uygulanan teknikler de yabancı dil eğitiminde hedeflere ulaşmada önemli rol oynamaktadır ve son dönemlerde yapılmış güncel araştırmalarda da özellikle uygulamaya dönük çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Fakat Türkiye’de yabancı dil öğretimi süreçleri diğer ülkelere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın temelinde önemli sorunlar bulunmaktadır. Söz konusu sorunların başında dil öğretiminde öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmiş olması gelmektedir. Oysa yabancı dil eğitiminde başarılı olan ülkelerde öğrencinin aktif olduğu dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.

Eğitim sürecinde öğrenciyi daha çok uygulamaya yönlendiren teknikler drama ve rol oynama teknikleridir. Bu durum dil öğretimi için de geçerlidir. Sözgelimi eylem odaklı yaklaşıma göre, öğrenenin öğrenme sürecine katılımı ve iş birliğine açık olması yaratıcı drama tekniği sayesinde daha anlamlıdır. Eylem odaklı yaklaşımın öğreneni sosyal aktör olarak tanımlaması da öğrencinin yaratıcı drama tekniği sayesinde etkinlik ve görevlerde rol almasıyla mümkündür. Bu bağlamda yaratıcı drama; “bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır” (Adıgüzel, 2018, s. 43). Benzer bir şekilde, “Yaratıcı drama tekniği, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden faydalanarak grup çalışması halinde katılımcıların bir fikri, yaşantıyı, olayı ya da kavramı eski bilişsel süreçleri oyunca faaliyetler içerisinde yeniden canlandırarak anlamlandırması” (San, 2008) olarak da tanımlanabilir. Sonuç olarak, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde öğrendiklerini anlamlandırmaya çalışırken canlandırma yapması ve yaşayarak öğrenmesi, öğrendiklerinin akılda kalma süresini uzattığı gibi, bunların beceriye dönüşmesine de katkıda bulunmaktadır.

Yaratıcı drama tekniği öğrencilere bir gruba dahil olabilmek, ortak düşünme ve işbirlikçi davranışlar geliştirme fırsatı vermektedir. Yaratıcı drama tekniğinin özellikle temel düzey dil öğrenenlerin derse karşı motivasyonlarını arttırdığı ve aktif olarak öğrenim sürecine dahil olmaları açısından uygulanabilecek etkili tekniklerden olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil eğitiminde dört temel dil becerisinden birisi okuduğunu anlama becerisidir ve alan yazında her daim “Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin önemli bir yeri olduğuna dikkat çekilmektedir” (Richards & Renandya, 2002). Ayrıca okuma becerisi sadece anlama boyutu açısından değil, aynı zamanda üretim boyutu açısından da önemlidir. Dolayısıyla, okuduğunu anlama becerisi gelişmeden yazma becerisinin gelişmesi de pek mümkün gözükmemektedir ve bu okuma becerisinin geliştirilmesinde izlenen süreç önemlidir. Bu süreç, yalnızca harfleri tanıyarak kelimeleri sese dönüştürme değil, söz konusu süreç sonunda yazarın hedeflediği algılayıcı bir beceri olan anlama ulaşmaktır.

Alan yazında yaratıcı drama tekniklerinin yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanımı üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır. Yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmalar daha çok okul öncesi dönemi içeren çalışmalardır. Bu konuda birçok görüş hâkimdir. Sözgelimi, “Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından önemli olan dramanın çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alandaki gelişmeleri ortaya koyması açısından önemlidir” (Yaşar & Aral, 2011). Ayrıca yabancı dil eğitimi üzerine yaratıcı drama çalışmalarının alan yazında sadece konuşma becerisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, “Yaratıcı drama etkinliklerinin, amaca uygun ve etkili kullanımı, bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli yararlar sağlamaktadır” (Aykaç & Çetinkaya, 2013). Öte yandan son yıllarda ilköğretim

ve yükseköğretim kurumlarında da yaratıcı drama alanında çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Bunlardan birkaçı şöyledir: “İlköğretim kademelerinde çeşitli derslerde kullanılan yaratıcı drama tekniğinin matematik ve geometri öğretimi için de kullanılabilirdiği” (Yenilmez & Uygan, 2010), Yükseköğretim kurumlarında ise, “Fransızca hazırlık sınıflarına uygulanan yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin Fransızca başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır” (Özçelik & Aydeniz, 2012).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretim yöntemlerinden olan eylem odaklı yaklaşıma dayalı olarak sürdürülen yaratıcı drama tekniği uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerini geliştirmeye yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Bir yabancı dil öğretiminde uygulamaya karar verilen yöntemler ve teknikler şüphesiz ki seçilecek konu, verilecek bilgi ve kazandırılacak becerilere göre belirlenmeli ve çeşitlilik içermelidir. Bir ders, başından sonuna kadar aynı türde teknik ve etkinlikler izlenerek sürdürülmez. Kalıcı öğrenmeyi sağlayacak öğretim tekniklerinin kullanılması önemlidir. Ayrıca bu araştırma, yaratıcı drama tekniğinin okuma becerisinin gelişimine katkısı konusunda öğrencilerin tutumlarına etkisini tespit açısından önem taşımaktadır. İçselleştirerek öğretimi temel alan yaklaşımların amaçları dikkate alındığında okuma becerisinin kazandırılmasında yaratıcı drama tekniğinin amaca uygun bir boyut içerdiği görülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Yaratıcı drama tekniği yabancı dil eğitiminde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin tutumlarında ne tür bir etki oluşturmaktadır?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcı drama

Yaratıcı drama ve drama kavramları birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte bazı ayrıldıkları noktalar da vardır ve drama kavramının tam olarak Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Köken olarak Yunanca “dran” kavramından türeyen sözcük “yapmak, etmek, eylemek” anlamları taşımaktadır. Yine Yunanca bir sözcük olan “dramenon”’un, seyirlik anlamında kullanıldığı bilinmektedir (San, 2008, s. 57).

Dramanın eğitimdeki kullanımı Dewey’in “yaparak öğrenme” teorisine dayanır. Özellikle çocukların öğrenme süreçlerine yaptığı katkılar yadsınamaz (Gönen & Dalkılıç, 1999). Dramanın eğitimde kullanılmasıyla ilgili birçok uluslararası çalışma vardır. Yurt dışı kapsamında “İngiltere’de Eğitimde Drama adı altında sürdürülen çalışmalar” (Adıgüzel, 2008; Karakaya, 2007; San, 1989) ön plana çıkarken, “Türkiye’de yapılan çalışmalar kapsamında drama tanımlanırken rol oynama ve doğaçlama gibi tiyatro tekniklerinin bir durum, olay veya konuyu ifade etmek amacıyla kullanılan bir yöntem olduğu üzerinde durulmuştur” (Akyol, 2003).

Yaratıcı dramaya gelince, “yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır” (Adıgüzel, 2018, s. 73). Yaratıcı dramanın çok önceden yazılı bir çalışma olmadığı için tanımların, katılımcıların kendi düşünceleri, yaşam deneyimleri ve bilgilerine bakılarak söyledikleri, hareket durumları ve bu durumların doğaçlama biçiminde canlandırmaları olarak tanımlanabildiği görülmektedir. Yaratıcı drama denmesinin en temel sebebi etkinliklerin daha çok doğaçlamalar üzerine oluşturulmasıyla birlikte, drama ortamında bulunan öğrenenlerin etkin katılımcı olma zorunluluğudur. “Bireyi odak alan eğitim yaklaşımları, öğrenenin en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşantısından ayrılmamasını, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda olmasını gerektirir” (Demirel, 1997). Bu bağlamda “yaratıcı drama, öğrenenin aktif katılımı ile yaparak, uygulayarak yaratıcı yönünün ortaya çıkmasına ve becerilerinin gelişmesine fırsatlar sunan bir süreçtir” (Üstündağ, 2001, s. 31).

Öğrenciler kendi aralarında oluşturulması istenilen davranışları, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşmayı yaşayarak öğrenir. “Yaratıcı drama teknikleri sayesinde bilgi edinme ve öğrenme isteği artar. Sınıfta yalnızlık hisseden çocuklar diğer çocuklarla kaynaşır, arkadaşlıklar kurarlar” (Dirim, 2002, s. 54-55). Bu istenilen davranışlar, öğrenenin etrafında bulunan insanlarla daha etkili bir iletişim durumunda bulunmayı, kendi fikir ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda “etkinlikler sırasında ilgi ve yeteneklerinin farkına varırlar. İçinde bulunduğu grubu yönetme ve yönlendirme becerisi kazanırlar” (Kara, 2010, s. 53-54). Böylece “özgür bir ortamda yaratıcılıklarını ve imgesel düşünme güçlerini özgürce kullanırlar” (Adıgüzel, 2018, s. 104). Ayrıca öğrenenlerin karşısındaki kişilerin duygularını ve düşüncelerini anlamasına katkı sağlar. Yaratıcı drama yoluyla, öğretilmek istenen soyut konular somutlaştırılmış hâlde gösterilir. Özellikle ilköğretim döneminde,

yaratıcı drama tekniği öğrenenlere işteşlik duygusu ve paydaşlık duygusu kazandırır ve böylece öğrenciler, yeteneklerini etkili bir şekilde verime dönüştürebilmeyi öğrenip öz benlik duygusunu güçlendirebilirler. Yaratıcı drama etkinlikleri öğrenenlerin yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini de artırır.

Yaratıcı drama tekniğinin yabancı dil eğitimi açısından kullanımına gelince, yaparak ve yaşayarak öğrenme en az diğer alanlarda olduğu kadar yabancı dil etkinliklerinin, iletişim becerilerinin ve iş birliğine dayalı eylemlerin geliştirilmesi açısından da oldukça önemli bir tekniktir. Bu teknik sayesinde öğrencilerin etkili dil öğrenmeye yönelik performans ve becerileri artar. Zira drama, rol oynama, doğaçlama ve etkileşim içerir. Böylelikle öğrenilen bilgilerin beceriye dönüşmesi yüksek seviyede gerçekleşir.

2.2. Öğrencilerin kaygı durumu

Alan yazında öğrencilerin dil öğrenme kaygıları üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Kuşçu (2017, s. 88) yaptığı nicel bir araştırmada kaygının görülme düzeyine göre yabancı dil eğitimi üzerinde olumlu ve olumsuz sonuçları olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencinin kaygı düzeyinin arttığı noktalarda, onlara farklı bakış açıları kazandırarak öğretime katkı sağlama durumları yaratmak oldukça önemlidir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin kaygı seviyesini düşürdüğü, özgüven ve motivasyonlarını artırdığı da saptanmıştır. Dahası yaratıcı drama, öğrencilerin araştırma yeteneğini ve bilgilerini yeniden oluşturma fırsatı verir. Öte yandan, yaratıcı drama etkinliklerinde doğaçlama yapan öğrenciler sosyal ortamlarını inşa edebilir, daha duyarlı ve hassas dinleyicilere dönüşebilir, daha uygun ve olgun konuşmacılar olabilirler (Sağlam, 2018).

Yaratıcı drama, dil öğrenme süreçlerinde sonuç odaklı değil de bu sürecin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Öğrencinin hata yapma duygusunu geri plana atıp kendi fikirlerini ve düşüncelerini farklı durumlarda farklı kişilerin rollerine girerek ve deneyerek hayata yansıtma durumları üzerine odaklanmak gerekmektedir. Ancak öğrencilerin farklı durumları oluştururken istemedikleri drama ortamlarının oluşturulması onlarda güven ve uyum açısından olumsuzluk oluşturabilir ve öğrencilerin istemedikleri gruplarda bulunmaları durumunda yabancı dil öğrenimi istenen düzeyde gerçekleşmeyebilir. Aynı zamanda öğrenciler canlandırma yaparken kendilerine güvenme ve kendilerini ifade etme noktalarında zorluk yaşayabilir, bu da onların kaygı düzeyini artırabilir. Oysa yaratıcı dramanın hedefinde, öğrenenlerin birbiriyle aralarında etkileşim sağlamak ve sosyalleşmelerini arttırmak vardır. Böyle durumlarda öğretmen cesaretlendirici ve yönlendirici olmalıdır.

2.3. Motivasyon ve ilgi

Motivasyon yabancı dil öğrenme/öğretme süreçlerine katkı sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Yabancı dil öğretiminde, öğrenciler yeterince motive edilmez ise öğretilmek istenilen ders kazanımlarında başarısızlık oluşur. Öğrenciler için hem iç hem de dış motive edici faktörler vardır. İç motivasyon, öğrencinin yabancı dil gelişimine yönelik kendisinin yaptığı çalışmalardır. Dış motivasyonda ise öğrenci öğretmen tarafından gözlemlenip yönlendirilebilir.

İyi bir şekilde ayarlanmış bir yaratıcı drama etkinliğiyle desteklenmiş yabancı dil dersi, çekingen ve içine kapanık olan öğrencileri derse dâhil etmede en iyi yöntemdir. Bu şekilde grup çalışmaları ve dinamiği meydana gelir. “Yaratıcı drama etkinliklerinin motivasyon arttırmada ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir etkisi olduğu belirlenmiştir” (Aldağ, 2010, s. 16). Diğer yandan bir şeyi öğretirken öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarının sürekli açık tutulması son derece önemlidir. Bu çerçevede ilginç etkinliklerle öğrencilerin ilgisini çekmek, sınıf ortamında sürekli değişiklikler yapmak, beş duyu organını uyaran araçlar kullanmak ve derslerde uygulamalı örneklere yer vermek şeklindeki etkinlikler öğrenme süreçlerine önemli katkı sağlar (Senemoğlu, 2005, s. 43).

Bunu yapabilmek için rol oynama ve yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciyi güdeleyecek şekilde planlanmasına gereksinim duyulmaktadır. İyi bir planlama doğrultusunda yaratıcı drama tekniği sınıfta kullanıldığında sadece konuşma becerisinin gelişimiyle sınırlı kalmayıp tüm dil becerilerinin ve dil bileşenlerinin öğrenimine katkı sağlayabilir.

2.4. Okuduğunu anlama becerisi

Okuma, anlatılmak istenileni doğru bir şekilde anlama ve yorumlama becerisine denir (Grabe & Stoller, 2002). Okuma sırasında, göz ve beynin ortaklaşa çalışması, beynin okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem de dilsel ve dil dışı örüntüleri kullanmak amacıyla beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirmesi, dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturularak yeni düşüncelerle var olan problemlere çözümler üretilmesi gibi etkinliklerin gerçekleştiği ifade edilmiştir (Tosunoğlu, 2002, s. 548). Razon’a göre (1982) okuma, yazılı veya basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirmektir. Akyol’a göre (2012) ise okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Yaratıcı drama tekniği sayesinde öğrenciler, yaratıcı düşünme becerilerini ve hayal gücünü de sürece dâhil ettiklerinde ortaya farklı metinler çıkar ve bu metinler çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirir (Baldwin & Fleming, 2003). Yabancı dil derslerinde yaratıcı drama tekniğiyle okunan metinlerin daha anlaşılır olmasını sağladığı gibi daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesine katkıda bulunur (Kütükçü, 2010, s. 71).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Nicel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada deneysel model izlenmiştir. Bu modelde, gruplara müdahale etmeksizin yansız atama yoluyla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir (Balcı, 2016). Gruplardan biri 20 kişilik deney grubunu, diğeri 20 kişilik kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulanma kısmı, 2 haftası ön test ve son test sınavı, 12 haftası da uygulama etkinlikleri olmak üzere toplam 14 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Nicel araştırmalar yoluyla evreni temsil özelliğine sahip bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde araştırma hipotezlerini test etmek ve genellemelere ulaşmak mümkündür (Başol, 2008).

Hem deney hem de kontrol gruplarında her hafta öğrencilerin amaçlanan davranışı gerçekleştirmesi için 8.sınıf İngilizce ders kitabından okuma becerisinin gelişimine yönelik diyaloglar seçilmiştir. 12 haftalık uygulama sürecinde okuma becerisini geliştirmeye yönelik aynı diyaloglar, deney grubunda drama etkinlikleriyle işlenirken, kontrol grubu ile mevcut programlardaki etkinlikler izlenerek işlenmiştir. Her iki örneklem grubunun dersleri arka arkaya gelecek şekilde ayarlanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile drama uygulamaları 2 ders saati süresince sürdürülmüştür. Ders plan içerikleri, Gagne'nin öğretim modeline göre; ısınma, dikkat çekme, konu hakkında ön bilgi verme, materyallerin anlatımı, kazanım hakkında öğrenciye bilgi verme, destek sağlama, öğrencilerin hedef davranışı görmesi, dönüt verme aşamalarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Deney grubunda öğrenciler ikiye bölünmüş ve gruplara ayrılmıştır. Gruplar cinsiyet farkı dağılımı gözetilerek oluşturulmuştur. Grupların seçiminde aynı öğrencilerin sürekli olarak aynı grupta olmamasına özen gösterilmiştir. Uygulanan yaratıcı drama tekniklerinde her grubun farklı öğrenci gruplarıyla oluşturulması sağlanmıştır. Bundan dolayı öğrenciler, bazen doğum günleri dikkate alınarak, bazen ise seçtikleri renklere göre rastgele gruplara ayrılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin derslere tam katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir gruba farklı konuşma metni düşecek şekilde haftalara göre ünitelerde yer alan diyaloglar dengeli bir biçimde dağıtılmıştır. Her etkinlikten önce öğrencilere öğretmen tarafından yapılandırılmış rol kartları dağıtılmıştır. Her bir öğrenciden dönüt sağlanmış olup etkinlikler farklı öğrencilerle tekrarlanmıştır. Burada kaygı düzeyi yüksek öğrenciler motive edilerek onların da etkinliğe katılmaları sağlanmıştır. Bununla birlikte öğretim programında yabancı dilde okuma temaları ve ders kazanımları dikkate alınarak yaratıcı drama teknikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, 12 hafta boyunca mevcut eğitim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Her hafta kitaptaki diyaloglar sadece okunarak işlenmiştir. Öğretmen, diyalogu istekli ve gönüllü öğrencilere söz hakkı vererek okutmuştur. Ardından diyalogla ilgili alıştırmaları yaptırmıştır. Ardından çoktan seçmeli sorular cevaplanarak geleneksel öğretim yöntemi ve tekniğiyle derse devam edilmiştir. Süreç öğretmen merkezli bir yöntemle sürdürülmüştür. Öğretmen, mevcut eğitim programı çerçevesinde daha çok teorik bilgi verip öğrencilerin bu bilgiler çerçevesinde okuduğu metni anlamalarını, sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini hedeflemiştir.

3.2. Araştırmanın evreni

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 6 haftası yüz yüze, pandemi nedeniyle kalan 6 haftası da uzaktan eğitimle olacak şekilde Samsun ili, Atakum merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Samsun Özel Atakum Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel desenini oluşturmak için ilköğretim II. Kademe 8. sınıf öğrencilerinden iki grup seçilmiştir. Katılımcıların tamamı 13 yaşındadır. Rastgele seçilen gruplardan biri 20 kişilik deney grubu (10 erkek, 10 kız), diğeri 20 kişilik kontrol grubu (9 erkek, 11 kız) olarak belirlenmiştir. Araştırma 8. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile sürdürülmüştür.

3.3. Verilerin toplanması ve analizi

Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamasına yönelik tutumlarını saptamak amacıyla deney grubu ve kontrol gruplarına sürecin başında (1. hafta) ve sürecin sonunda (14. hafta) aynı tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu araştırmada, Şenol Orakçı tarafından geliştirilen 5'li likert tutum ölçeği gerekli izinler alınarak katılımcılar üzerinde uygulanmıştır. Tutum anket ölçeğinde, öğrencilere 10 tane soru yöneltilmiştir. Bu sorularla yabancı dilde okuma becerisi ve bu becerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan sözcük ve dilbilgisi öğrenimine yönelik yaratıcı drama tekniği kullanmanın tutuma etkisini ölçmek hedeflenmiştir. Ölçekte kullanılan 1., 2., 3., 5. ve 6. sorular okuma becerisi, 4. ve 8. sorular sözcük öğretimi 7., 9. ve 10. sorular dilbilgisi öğretiminde yaratıcı drama tekniğinin kullanımı ile ilintilidir. Araştırmada istatistiksel analiz tekniklerinden frekans analizi,

tanımlayıcı istatistik analizi, güvenilirlik analizi ve ortalama karşılaştırma testleri kapsamında hipotez testleri kullanılmıştır. Hipotez testlerinden Wilcoxon eşleştirilmiş sıra testi kullanılmıştır. Hipotez testlerinde tanımlayıcı istatistik olarak medyan (M) ve değişim aralığı (R) değerleri verilmiştir. İstatistiksel uygulamalar IBM SPSS programının 22. sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hata payı %5 olarak alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında güvenilirlik düzeyleri oldukça yeterlidir, bundan dolayı normal dağılım olduğu belirtilmiştir.

3.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.10.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2019/330

4. BULGULAR

Yaratıcı drama tekniği kullanmanın İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin tutumunda bir etki oluşturup oluşturmadığının araştırıldığı bu çalışmada öğrencilere uygulanan ölçekten elde edilen veriler yorumlanmakta ve değerlendirilmektedir. Ölçek soruları, Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) şeklindeki ölçek puanlarıyla değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Tablo 1’de yaratıcı drama eğitimi öncesi ölçeğe ait okuma, sözcük ve dilbilgisi alt boyutlarının güvenilirlik analizi sonuçları şöyledir:

Tablo 1.

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Yaratıcı Drama Eğitimi İçin Alt Boyutlara Yönelik Eğitim Öncesi Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt boyut	Madde	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş Madde Korelasyonu	Alfa
Okuma	s1	2.65	1.167	0.467	0.709
	s2	3.25	0.809	0.725	
	s3	3.33	0.572	0.344	
	s5	2.83	0.781	0.584	
	s6	2.70	0.853	0.316	
	Sözcük	s4	2.43	0.813	
s8		3.10	0.810	0.245	
Dilbilgisi		s7	2.50	0.599	0.437
	s10	3.18	0.636	0.437	

\bar{X} : Aritmetik ortalama, SS: Standart sapma

Sonuçlara göre bu alt boyutların güvenilirlik katsayısı olan Cronbach alfa değerleri okuma alt boyutu için 0.709, sözcük için 0.394 ve dilbilgisi için 0.608 olarak tespit edilmiştir. Dilbilgisi boyutunda 9. sorunun düzeltilmiş madde korelasyonu negatif olduğu için, eğitim öncesi verilerde bu soru analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan maddelerin tamamında düzeltilmiş madde korelasyonu pozitif ve sözcük alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutların güvenilirlik düzeyleri oldukça yeterlidir. Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut eğitim programının izlendiği kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı drama tekniğine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında karşılaştırmalar yapılarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair Wilcoxon eşleştirme testi yapılmıştır. Sonuçlar okuma, sözcük ve dilbilgisi kategorilerine ayrılmış tutum ölçeği verileri üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

Okuma Alt Boyutu Anket Puanları İçin Hipotez Testi Sonuçları

Grup	Drama eğitimi		P
	Önce	Sonra	
Deney	3.4 (1.4)	4.7 (0.6)	<0.001
Kontrol	2.6 (2)	3.2 (1.2)	<0.001
P	<0.001	<0.001	

Hem deney grubu hem de kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında artı yönde bir fark olmakla birlikte, deney grubunun son testteki tutum puanları kontrol grubuna oranla daha çok artmıştır. Bu

sonuçlar yaratıcı drama eğitimi açısından anlamlı bir farklılık sağlamıştır. Bu da yabancı dilde okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde yaratıcı drama tekniğini kullanmanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Okuma becerisine yönelik etkinlikler süresince drama tekniğine yer verilmesi, öğrencilerin diyalog metinlerindeki sözcüklerin sadece telaffuz biçimlerini değil aynı zamanda anlamlarını da kolayca kavrayabilmelerine yardımcı olacağı gibi diyalogun canlandırılması ile de karşılıklı konuşma cümlelerinin içeriklerini kolayca keşfedebilmelerine katkı sağlayacaktır.

Tablo 3.
Sözcük Alt Boyutu Anket Puanları İçin Hipotez Testi Sonuçları

Grup	Drama eğitimi		P
	Önce	Sonra	
Deney	3 (2)	5 (3)	<0.001
Kontrol	2.5 (2.5)	3 (1.5)	0.010
P	0.004	<0.001	

Tablo 3 incelendiğinde, drama eğitiminde kullanılan tekniklerin öğrencilerin sözcük edinimine önemli oranda katkı sağladığı saptanmıştır. Zira deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenimine ilişkin son test tutum ölçeği puanları, hem ön test hem de kontrol grubunun sonuçlarına göre çok yüksek oranda artış göstermiştir. Öğrencilerin drama etkinlikleriyle soyut sözcükleri somut hâle dönüştürüp oyunlaştırarak ifade etmeleri daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Drama tekniği sayesinde farklı duylara hitap etme söz konusu olduğu için öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Tablo 4.
Dilbilgisi Alt Boyutu Anket Puanları İçin Hipotez Testi Sonuçları

Grup	Drama eğitimi		P
	Önce	Sonra	
Deney	3 (2)	4.7 (0.67)	<0.001
Kontrol	2.5 (1.5)	3 (1.67)	0.025
P	0.035	<0.001	

Deney grubunun tutum ölçeği son test sonuçlarında hem ön test sonuçları hem de kontrol grubu sonuçlarına göre anlamlı ölçüde farklılık gözlenmektedir. Drama eğitiminde, öğrenciler diyalog metinlerinde geçen dilbilgisi yapılarını ezberlemek yerine, farkına varmadan yaparak-yaşayarak öğrendikleri için tutumlarında farklılık görüldüğü sonucuna varılabilir. Yaratıcı drama eğitimi öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grupları arasında okuma, sözcük ve dilbilgisi alt boyut tutum ölçeği test sonuç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmektedir ($p < 0.05$). Test istatistikleri ve sonuç puan ortalamalarına bakıldığında, yaratıcı drama eğitimi sonrası deney grubu ve kontrol grubu tutum ölçeği puanları arasındaki fark yüksekte alçağa doğru sözcük, dilbilgisi ve okuduğunu anlama şeklinde sıralanmaktadır. 12 haftalık uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerine tekrar verilen tutum ölçeği testinin güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Deney Grubunun Yaratıcı Drama Eğitimi İçin Alt Boyutlara Yönelik Eğitim Sonrası Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt boyut	Madde	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş Madde Korelasyonu	Alfa
Okuma	s1	3.83	1.059	0.807	0.927
	s2	3.88	0.883	0.856	
	s3	3.88	0.757	0.812	
	s5	4.10	0.841	0.799	
	s6	4.28	0.751	0.770	
Sözcük	s4	4.13	0.911	0.629	0.765
	s8	3.95	1.085	0.629	
Dilbilgisi	s7	3.80	1.114	0.736	0.864
	s9	3.78	1.209	0.850	
	s10	4.18	0.813	0.708	

\bar{X} : Aritmetik ortalama, SS: Standart sapma

Yaratıcı drama eğitimi sonrası ölçeğe ait okuma, sözcük ve dilbilgisi alt boyutlarının güvenilirlik analizi sonuçlarına göre bu alt boyutların güvenilirlik katsayısı olan Cronbach alfa değerleri okuma alt boyutu için 0.927, sözcük için 0.765 ve dilbilgisi için 0.864'tür. Eğitim sonrasında tüm alt boyutlar için maddelerin tamamında düzeltilmiş madde korelasyonu pozitif ve tüm alt boyutların güvenilirlik düzeyleri artmış ve oldukça yeterlidir.

Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama tutum ölçeğine yönelik ön test ve son testten elde edilen bulgular detaylı olarak değerlendirildiğinde aşağıda tablodaki verilen sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.

Deney Grubunun Yaratıcı Drama Etkinliği Öncesi Memnuniyet Yanıtlarının Frekans Analizi Sonuçları

Soru	Grup	N	%
s1	1	9	22.5
	2	8	20
	3	12	30
	4	10	25
	5	1	2.5
s2	1	1	2.5
	2	6	15
	3	15	37.5
	4	18	45
s3	2	2	5
	3	23	57.5
	4	15	37.5
s4	1	6	15
	2	13	32.5
	3	19	47.5
	4	2	5
s5	1	2	5
	2	10	25
	3	21	52.5
	4	7	17.5
s6	1	4	10
	2	10	25
	3	20	50
	4	6	15
s7	1	1	2.5
	2	19	47.5
	3	19	47.5
	4	1	2.5
s8	1	1	2.5
	2	8	20
	3	17	42.5
s9	2	11	27.5
	3	23	57.5
	4	6	15
s10	2	5	12.5
	3	23	57.5
	4	12	30

Tablo 7.

Deney Grubunun Yaratıcı Drama Etkinliği Sonrası Memnuniyet Yanıtlarının Frekans Analizi Sonuçları

Soru	Grup	N	%
s1	1	1	2.5
	2	3	7.5
	3	11	27.5
	4	12	30
	5	13	32.5
s2	2	1	2.5
	3	15	37.5
	4	12	30
	5	12	30
s3	3	14	35
	4	17	42.5
	5	9	22.5

Tablo 7 (devamı).*Deney Grubunun Yaratıcı Drama Etkinliği Sonrası Memnuniyet Yanıtlarının Frekans Analizi Sonuçları*

Soru	Grup	N	%
s4	2	2	5
	3	8	20
	4	13	32.5
	5	17	42.5
s5	3	12	30
	4	12	30
	5	16	40
s6	3	7	17.5
	4	15	37.5
	5	18	45
s7	1	1	2.5
	2	5	12.5
	3	8	20
	4	13	32.5
	5	13	32.5
s8	2	4	10
	3	12	30
	4	6	15
	5	18	45
s9	2	8	20
	3	10	25
	4	5	12.5
	5	17	42.5
s10	3	10	25
	4	13	32.5
	5	17	42.5

Tablo 6 ve 7’de deney grubunun yaratıcı drama etkinliği öncesi ve sonrası memnuniyet yanıtlarının frekans analizi sonuçları verilmiştir. Yüzdesel dağılımlara bakıldığında, öğrencilerin etkinlik sonrasında vermiş oldukları yanıtların daha yüksek puana sahip gruplarda toplandığı gözlemlenmektedir. Sonuçlar soru bazında daha detaylı olarak değerlendirildiğinde;

- 1- Sınıfta yaratıcı drama teknikleriyle diyaloglar canlandırıldığı zaman okuduğumu daha iyi anlayabiliyorum.

Sonuçlar, okuduğunu anlama becerisinde yaratıcı drama etkinliklerine karşı olumsuz düşünen öğrencilerin drama eğitimi sonrasında tutumlarının değiştiğini ortaya koymaktadır. Etkili bir okuyucu, anlayarak okumayı başarmak için, metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturma gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir (Allen, 2003). Tutum ölçeği yüzdelik dilimine bakıldığında konuşma metinlerinin yaratıcı drama tekniği uygulanarak işlenmesinin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığına dair olumlu yönde değişim söz konusudur. Sürecin başında ölçek ilk uygulandığında hiç katılmayanların oranı %22,5, tamamen katılanların oranı %2,5 iken, süreç sonunda ölçeğin son uygulanmasında hiç katılmayanların oranı %2,5’e gerilerken, tamamen katılanların oranı %32,5’e yükselmiştir.

- 2- Diyalog metinleri, sınıf içi etkinliklerde görsel materyallerle desteklediğinde okuduğumu anlamamı kolaylaştırıyor.

Öğrenciler, görseller ve drama tekniğini bir arada kullanmanın okuma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığı görüşündedirler. Ölçeğin ilk uygulanmasında öğrencilerin %2,5’i hiç katılmazken, tamamen katılan öğrenci oranı %0’dır. Ölçeğin son uygulanmasında ise hiç katılmayanlar %2,5’lik oranı korumakla birlikte tamamen katılanlar %30 oranındadır.

- 3- Diyalog metinleri ünlü birileri tarafından seslendirildiğinde dikkatimi daha çok verdiğim için anlamamı kolaylaştırıyor.

Üçüncü sorunun verileri irdelendiğinde, diyalog metinlerinin sesletiminin farklı kişiler tarafından yapılmasının öğrencilerin drama sonrasında okuduğunu anlamada olumlu yönde tutum geliştirmelerini sağladığı sonucuna varılabilir. Ölçeğin ilk uygulanmasında hiç katılmıyorum diyen öğrenci oranı %0, katılmıyorum diyen öğrenci oranı %5 iken, tamamen katılan öğrenci oranı da %0’dır. Bu soruya öğrencilerin %57,5’i kararsızım şeklinde

yanıt vermiştir. Ölçeğin son uygulanmasında ise hiç katılmayanların ve katılmayanların oranları %0 iken tamamen katılanların oranı %22,5 olmuştur.

- 4- Diyalog metinleri konularına göre hem görsel hem de işitsel materyallerle birleştirilerek sunulduğunda cümlelerin içerisinde bulunan kelimelerin anlamlarını tahmin edebiliyorum.

Öğrenciler farklı duyularını kullanarak sürece katıldıkları için sözcüğün uzun süreli belleğe geçmesi hızlanmıştır (Pincotti, 2000). Drama tekniklerinde farklı duyular işe koşulduğu için süreç sonunda öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir artış olmuştur. Ölçeğin ilk uygulanmasında öğrencilerin %15'i hiç katılmakzen, tamamen katılan öğrenci oranı %0'dır. Ölçeğin son uygulanmasında ise hiç katılmayanların ve katılmayanların oranları %0 iken tamamen katılanlar %42,5 olmuştur, bu oldukça büyük bir artıştır.

- 5- Diyalog metinlerinin geçtiği farklı ortamlardaki durumların sahne oyunları ile canlandırılması özgüvenimi arttırıyor.

Diyalogların sahne oyunları ile canlandırılarak öğrencilere sunulmasının da onların özgüvenini artırdığı ve okuma becerisine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ölçeğin ilk uygulanmasında hiç katılmıyorum diyen öğrenci oranı %0 ve tamamen katılan öğrenci oranı da %0'dır. Bu soruya öğrencilerin %57,5'i kararsızım şeklinde yanıt vermiştir. Ölçeğin son uygulanmasında ise hiç katılmayanların oranı %0 iken tamamen katılanların oranı %42,5 gibi yüksek bir orana ulaşmıştır.

- 6- Diyalog metinlerini doğrudan okumak yerine diyalogda bulunan karakterleri canlandırarak okumak hafızamda tutabilme süresini arttırmaktadır.

Metinde geçen karakterlerin canlandırılması öğrencilerin okuma becerisine karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlamıştır. Ölçek ilk uygulandığında hiç katılmıyorum diyen öğrenci oranı %10, katılmıyorum diyen öğrenci oranı %0 iken, tamamen katılan öğrenci oranı da %0'dır. Öğrencilerin %52,5'i bu soruya kararsızım şeklinde yanıt vermiştir. Ölçeğin son uygulanmasında ise hiç katılmayanların ve katılmayanların oranı %0 iken tamamen katılanların oranı %40'tır.

- 7- Diyalog metinleri, sahne oyunları kullanılarak yapıldığında farkında olmadan diyalogda geçen dilbilgisi yapılarını öğreniyorum.

Beşinci sorunun aksine burada da bir yandan okuduğunu anlama becerisi geliştirilirken, diğer yandan da dilbilgisi kurallarının kavranması söz konusudur. Diyalogların canlandırılmasında yaratıcı drama tekniğinin kullanılması bağlam içerisinde yüksek motivasyonla sıkıcı dilbilgisi kurallarını eğlenerek öğrenme olanağı sunmaktadır. Yaratıcı drama tekniğiyle dilbilgisi öğretimi öğrencilerin tutumunda olumlu anlamda bir artış göstermiştir. Sürecin başında ölçeğin ilk uygulandığında hiç katılmayanların oranı %2,5 tamamen katılanların oranı %0 iken, süreç sonunda ölçeğin son uygulanmasında hiç katılmayanların oranı %0'a düşerken, tamamen katılanların oranı %32,5'e yükselmiştir.

- 8- Diyalog metinlerinin okuduğu sırada, karakterin duygusuna göre ses tonunun değiştirilerek sesletimin yapılması diyaloga ve sözcüklere odaklanmamı sağlıyor.

Diyalogların seslendirilmesinde karakterin duygusuna göre ses tonunun değiştirilmesinin öğrenenin metne odaklanmasını artırdığı ve olumlu yönde tutum sergilemelerini sağladığı sonucuna varılmıştır. Böylece öğrenciler sözcükleri ve telaffuzlarını farkında olmadan öğrenirler ve içselleştirirler. Çünkü sözcüklerin yüklediği duygunun yaşayarak öğrenilmesi söz konusudur (Sinatra & Gemake, 1983). Ölçek ilk uygulandığında hiç katılmıyorum diyen öğrenci oranı %2,5, katılmıyorum ve tamamen katılıyorum diyen öğrenci oranları ise %0'dır. Ölçeğin son uygulamasında ise hiç katılmayanların oranı %0 iken tamamen katılanların oranı %45 olmuştur.

- 9- Diyaloglar metinlerinde geçen cümlelerin yapıları rol oynama tekniğiyle canlandırılarak sunulduğunda okuduğumu daha iyi anlayabiliyorum.

Öğrenciler diyalogdaki sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını bir bütünlük içerisinde drama tekniği ile öğrenirken aynı zamanda okuma becerilerini de geliştirmektedirler. Zira diyalogun canlandırılması sayesinde iletişim sırasında kullanılacak yapıları öğrenebilmekte ve böylece iletişim becerileri de gelişmektedir (Whiteson, 1996). Bu doğrultuda, etkileşim hâlinde ve canlandırarak öğrenmenin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği dikkat çekmektedir. Ölçeğin ilk uygulamasında hiç katılmıyorum diyen öğrenci oranı %10, tamamen katılan öğrenci oranı da %0'dır. Bu soruyu öğrencilerin %50'si kararsızım şeklinde yanıtlamıştır. Ölçeğin son uygulamasında ise hiç katılmayanların ve katılmayanların oranları %0 iken tamamen katılanların oranı %45 olarak görülmektedir.

10- Sahne oyunları ve farklı drama teknikleri ile diyalogları canlandırmak, yabancı dil dersine olan motivasyonumu ve dilbilgisi kurallarını cümle içerisinde kolayca kullanabilme becerimi arttırıyor.

Elde edilen verilere göre, sahne oyunları ve farklı drama teknikleri ile öğretilen diyalogların öğrencilerin motivasyonunu ve okuma becerisine karşı olumlu tutumlarını arttırdığı görülmektedir. Ölçeğin ilk uygulamasında öğrencilerin %0'ı hiç katılmazken, tamamen katılan öğrenci oranı da %0'dır. Bu soruya öğrencilerin %57.5'i kararsızım şeklinde yanıt vermiştir. Ölçeğin son uygulanmasında ise hiç katılmayanların ve katılmayanların oranları %0 iken tamamen katılanlar %42.5'e yükselmiştir.

Deney grubuna eğitim sürecinin başında ve diyalog metinleri yaratıcı drama teknikleri kullanılarak işlendikten sonra sürecin sonunda tekrar uygulanan drama tutum ölçeği sonuçları karşılaştırıldığında ön test ve son test arasında oldukça anlamlı farkların olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak elde edilen verilerden hareketle uygulanan yaratıcı drama tekniklerinin öğrencileri güdülediği gözlemlenmiştir. Drama etkinlikleri sırasında öğrenciler kendi materyallerini kendi imkânları doğrultusunda sağladıkları için içsel motivasyonlarını da arttırmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yabancı dil öğretiminde başarı hedefine ulaşmada doğru bir yöntem ve tekniğin izlenmesi derslerin çeşitli etkinlik ve zengin materyaller eşliğinde yürütülmesi oldukça önemlidir. Doğru bir yaklaşım veya yöntemin, yöneme ve öğrenci düzeyine uygun tekniklerin seçilmemesi durumunda, öğrencilerin motivasyonu ve derse ilgileri azalacak, dolayısıyla öğrenme düzeyi düşük kalacaktır. 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda insanlar arasında iletişim ve etkileşimin arttığı, her türlü araç ve materyale kolayca erişilebildiği bir dönemde öğretmenin sadece mevcut program ve ders kitabına dayalı etkinliklerle yabancı dil dersini yürütmesi öğrencilerin beklentilerine cevap verememektedir. Yabancı dil eğitiminin öğretmen merkezli ve anlatıma dayalı bir şekilde sürdürülmesi durumunda öğrencilerin temel dil becerilerini istendik düzeyde geliştirmeleri olanaksız görülmektedir. Bunun yerine öğretmen organizatör görevi üstlenerek dil derslerini öğrencilerin aktif rol aldığı teknik ve etkinliklerle sürdürmelidir.

Yaratıcı drama tekniği, eylem odaklı yaklaşımın da ön gördüğü gibi öğrencilerin hedef dili eylemler gerçekleştirerek ve sosyal aktörler olarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Bu tekniğin uygulandığı araştırma sürecinde öğrencilerin eğitimden oldukça zevk aldıkları ve sürece dâhil oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil eğitiminde yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığı ve derslere katılımlarını arttırdığı görülmüştür. Öğrenme sürecine aktif katıldıkları için hem işlenen konuları istekle öğrendikleri hem de öğrendiklerini başarılı bir şekilde beceriye dönüştürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada, sadece deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine gelişen fark değil, aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön test ve son test uygulamasından elde edilen veriler karşılaştırıldığında, yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik tutumlarına önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışma, bundan sonra yapılacak olan yaratıcı drama tekniğiyle öğrencilerin dinlediğini anlama ve yazma becerilerine karşı tutumları ya da yaratıcı drama tekniğini kullanmanın kültür aktarımına etkisini konu edinen çalışmalara kaynak olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi.
- Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 0-0.
- Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-115.
- Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41, 319-338.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç & M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 113-143). Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Dirim, A. (2002). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama*. Esin Yayınevi.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Gönen, M. & Uyar Dalkılıç, M. (1998). *Çocuk eğitiminde drama, yöntem ve uygulamalar*. Epsilon Yayıncılık.
- Kara, Ö. (2010). Dramayla öykü oluşturma yönteminin Türkçe dersi ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 239-253.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Kuşçu E. (2017). Teaching the anxiety of learning a foreign language that influences high school students in learning French as a second foreign language "The case of Denizli". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 88-102.
- Kütükçü, H. (2010). *Arapça öğretiminde drama yöntemi ve Arapça dersini yürüten öğretmenlerin bu yöntemi kullanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Richards, J. C., & Renandya W. A. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge University Press.
- Razon, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7, 19-23.
- Özçelik, N. & Aydeniz, H. (2012). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 231-248.
- Pincotti, P. (2000). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28. <https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9936938>
- San, İ. (2008). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel Yayıncılık.
- Sağlam, Ç. T. (2018). Yaratıcı drama yöntemiyle farklı kültürleri tanıma ve bir arada yaşama çalışmaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 85-100.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sinatra, R., & Gemake, J. (1983). *Using the right brain in the language arts*. C. Thomas Publisher.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Üstündağ, T. (2001). İletişim sürecinde yaratıcı drama. Oluşum tiyatrosu ve drama atölyesi. N. Aslan (Der.), *Dramaya çok yönlü bakış içinde* (ss. 29-36). Fersa.
- Whiteson, V. (1996). *New ways of using drama and literature in language teaching*. IL Heinemann.
- Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Yenilmez, K. & Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 931-942.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Teaching approaches, methods and techniques used in foreign language education are of great importance in achieving the goals. Different approaches, methods and techniques have been applied for foreign language teaching and learning for years. Today, when traditional methods are inadequate, the communicative approach widely applied since the 1980s, the mission-based approach that started to be implemented in the 1990s and the action-oriented approach adopted all over the world since the 2000s are the approaches in which the learner is centered and actively involved.

In addition to approaches and methods in foreign language teaching, the search for different techniques that can be used in foreign language education in recent years has also attracted attention. Because the most important element for the learner is the realization of effective and functional learning. Very common techniques in foreign language teaching can be listed as question-and-answer technique, simulation technique, demonstration technique, brainstorming, role play. Today, it is noted that the creative drama technique, which is frequently applied in other fields, has started to be used in foreign language education and various researches are carried out in this field.

One of the areas where research on foreign language education is increasing in Turkey is the use of creative drama technique in foreign language teaching. It is known that the techniques used in the classroom are as significant as the method used in achieving the goal in foreign language education. In current research, it is seen that there is a particular emphasis on application-oriented studies. Foreign language teaching in Turkey varies compared to other countries. At the heart of this difference are significant problems. One of these problems is that traditional teaching methods and techniques are preferred in language teaching where the teacher is active and the student is passive. However, in countries that are successful in foreign language education, the situation is the opposite. Language teaching methods and techniques are applied in which the student is active. In the communicative approach and action-oriented approach, it is seen that teaching is carried out student-centered, especially by using role-playing and creative drama techniques in addition to question and answer technique.

The techniques that lead the student to more applications during the education process are especially role playing and drama techniques. In this direction, both active participation and collaborative learning of the learner envisaged by the action-oriented approach can be realized thanks to the creative drama technique. Again, it is possible for the action-oriented approach to define the learner as a social actor by taking part in activities and tasks thanks to the creative drama technique of the student. While students try to make sense of what they have learned in their own learning process, resuscitating and learning by living extends the memorable time of what they have learned, as well as contributing to their transformation into skills. Therefore, the use of creative drama technique in foreign language teaching is important in order to achieve the goal of studying a foreign language in line with today's requirements.

Different techniques are used in the development of reading ability in foreign language courses, however, it has been observed that the techniques that allow students to learn by doing - living - have lasting effects on the memory of the learners and increase their motivation.

2. METHOD

The aim of this study is to determine the effect of the creative drama technique application based on the action-oriented approach, which is one of the foreign language teaching methods, on the attitudes of 8th grade students to improve their English reading skills.

In this study based on quantitative research method, the experimental model was followed. The study was carried out in the spring semester of the 2019-2020 academic year at Samsun Private Atakum Secondary School affiliated to the Samsun provincial Directorate of National Education central district of Samsun Province. In order to create the experimental pattern of the research, two groups of elementary 8th grade students were selected. One randomly selected group was designated as a 20-person experimental group and the other as a control group of 20 people. The first and last weeks of 14 weeks were spent with pre-testing and final testing. The attitude scale pre-test application in which the same questions were asked within the framework of the application was applied to both the experimental group and the control group students at the end of the process. In both the experimental and control sample groups aimed at improving reading skills, dialogues were selected each week on the development of reading skills from the 8th grade English textbook for students to perform the intended behavior. In the 12-week period, the same dialogues aimed at improving reading ability were processed by including drama activities with the experimental group, while the activities in the control group and existing programs were monitored and processed.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

On the attitude survey scale, students were asked 10 questions. With these questions, it is aimed to measure the effect of using creative drama technique for foreign language reading skills and vocabulary learning, which plays an important role in the development of this skill, on attitude. The 1st, 2nd, 3rd, 5th and 6th questions in the scale are aimed to assess reading ability. The 4th and 8th questions are aimed to assess vocabulary repertuarie, and the 7th, 9th and the 10th questions are aimed to assess grammatical knowledge. The findigs gathered from both of the groups (control and experiemental) reveal the effectiveness of using creative drama techniques in target language learning process.

The findings show a statistically significant difference in reading between experimental and control groups before and after creative drama training, and understanding what the experimental group reads in preliminary and final test results, and a statistically significant difference in word and grammar subdivision attitude scale test results scores.

When the creative drama technique is used, it is seen that the students enjoy education very much and are involved in the process. In addition, it has been observed that the use of creative drama technique in foreign language education reduces students' anxiety levels and increases their participation in lessons. Since they are actively participating in the learning process, it has been determined that they both willingly learn the subjects processed and successfully turn what they have learned into skills. It is believed that incorporating creative drama techniques into the courses together with the activites suggested in the textbook/coursebook may allow students develop their target language skills more effectively.

As a result, the attitude scale of the students in the experimental group, compared with the data obtained from the pretest and final test application, suggests that the use of creative drama technique has greatly altered attitudes towards students' ability to read English.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.10.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2019/330

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. Yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi.

Yazar 2: Verilerin analizinde danışmanlık, yöntem ve modelin uyarlanması.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.